

ISBN: 978-85-61066-51-2

Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

Culturas: Encontros e Desencontros

4^o



2 a 4
dezembro
de 2014
UNIRIO

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia: Culturas: Encontros e Desencontros

Livro de Resumos



O trabalho Anais do 4º colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia - Culturas: encontros e desencontros está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

**Rio de Janeiro
UNIRIO
2014**

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia:

Culturas: Encontros e Desencontros

E-book dos resumos apresentados no evento realizado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, nos dias 2, 3 e 4 de dezembro de 2014.

Organizadoras

Adriana Hoffmann Fernandes

Guaracira Gouvêa Souza

Rita Migliora

Revisão

Edméa Santos

Stella M Peixoto de Azevedo Pedrosa

Organização e formatação do e-book

Andréa Thees

Karine Costa Maia

Lucy Anna Diniz

Renata Gazé

Roberta Fernandes

Stella M Peixoto de Azevedo Pedrosa

Capa

dudesign@terra.com.br

Realização



Apoio



4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Coordenação geral

Adriana Hoffmann Fernandes (UNIRIO)

Guaracira Gouvea (UNIRIO)

Rita Migliora (UCP)

Comitê científico

Adriana Fresquet (UFRJ)

Adriana Bruno (UFJF)

Aristóteles Berino (UFRRJ)

Claudia Lima (UNESP)

Conceição Soares (UERJ)

Cristina Ponte (UNL)

Dagmar Mello e Silva (UFF)

Edméa Santos (UERJ)

Edvaldo Couto (UFBA)

Inês Vitorino (UFC)

Fabiana Marcello (UFRGS)

Gilka Girardello (UFSC)

Lucila Pesce (UNIFESP)

Lynn Alves (UNEB)

Nilda Alves (UERJ)

Maria Luiza Oswald (UERJ)

Monica Fantin (UFSC)

Paulo Carrano (UFF)

Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ)

Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)

Rosália Duarte (PUC-Rio)

Sarai Schmidt (FEEVALE)

Simone Lucena (UFS)

Comissão organizadora docente

Adriana Hoffmann Fernandes
(UNIRIO)

Adriana Assumpção (UNIRIO)

Aline Veríssimo Monteiro (UFRJ)

Aristóteles Berino (UFRRJ)

Andréa Thees (UNIRIO)

Dagmar Mello e Silva (UFF)

Leila Lopes de Medeiros (UNIRIO)

Glauca Guimarães (FFP/UERJ)

Guaracira Gouvea (UNIRIO)

Helenice Cassino Ferreira (UERJ)

Rosália Duarte (PUC-Rio)

Rita Migliora (UCP)

Pedro Garcia (UCP)

Stella M Peixoto de Azevedo Pedrosa
(UNESA)

Comissão organizadora discente

Aline Flores (UNIRIO)

Ana Paula Dias (UNIRIO)

Andreia Manho (UNIRIO)

Dilton Ribeiro Couto Junior (UERJ)

Fabília de Carvalho (UNIRIO)

Fernando Jorge Pereira (UNIRIO)

Isabel Mendes (UFRRJ)

Jamila Guimarães (UNIRIO)

Karine Costa Maia (UERJ)

Lenita Vasconcelos (UFRRJ)

Lucy Anna Diniz (UNIRIO)

Liria Gonçalves Machado (UCP)

Maria Clara Boing (UERJ)

Nilceia da Silva Lopes (UNIRIO)

Pollyana Fernandes de F. Machado
(UERJ)

Raphyza Cardoso de Paiva (UNIRIO)

Renata Gazé (UNIRIO)

Roberta Fernandes (UERJ)

Rosana da Silva Pinto (UFRRJ)

Thamiryz Oliveira (UNIRIO)

SUMÁRIO

HISTÓRICO	14
APRESENTAÇÃO DO EVENTO.....	15
AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	16
MÍDIA ONLINE: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE	17
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O APRENDER COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	24
O USO DA MÍDIA NA ESCOLA: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP)	30
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS JURÍDICAS DA AMAZÔNIA (CEJAM) ...	36
Leitura, escrita e novas tecnologias – Direito e justiça pela Educação	37
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE	42
Informação científica em filmes de ficção: potencial de divulgação da ciência	43
A rádio escola como laboratório de linguagem e o ensino de ciências	49
A construção de conceitos científicos nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa	54
CIÊNCIA TECNOLOGIA SOCIEDADE E AMBIENTE – CTSA	60
Intervalações: ações artísticas nos intervalos das aulas	61
Uma abordagem da leitura literária e da formação de leitores no âmbito da Universidade	68
As imagens nos livros didáticos de ciências destinados aos anos iniciais do ensino fundamental: fotografias e visões de saúde que veiculam	72
O folheto de cordel à luz da Gramatiquinha da Fala Brasileira, de Mário de Andrade	78
CINENARRATIVAS - PESQUISAS COM O CINEMA E NARRATIVAS E PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS	83
O Cinema e as narrativas na era da convergência: o grupo CINENARRATIVAS	84
As crianças e suas narrativas audiovisuais: algumas reflexões	88
Jovens Youtubers: processos de autoria e aprendizagens contemporâneas	93
Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola	99

COOPERAÇÃO E AVALIAÇÃO EM EAD.....	104
Análise das discussões em fóruns sob a perspectiva dos coordenadores acadêmicos	105
Relação Professor e Aluno na Inserção das Tics no Ensino Superior	111
CULTURAS E IDENTIDADES NO COTIDIANO	118
Escola com/pelas lentes de crianças e jovens de Guiné.....	119
Participação e tensão na gestão de uma rádio escolar: sobre música, tecnologia e diáspora negra	125
Encontros com a afrodiáspora em ambientes educativos: estética, dialogia e enunciação	131
Do estranho às entranhas: o cinema paraibano se interioriza	135
CURRÍCULO E LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	142
Experimentações com fotografias na formação de professores e o projeto de cinema no hospital: construindo tempos, afetos e sentidos	143
Pesquisas com cinema e educação em diferentes contextos de instituições federais de ensino: encontrando o cinema no Colégio Pedro II, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em Colégios de Aplicação.....	150
A produção de conhecimento na universidade: encontros entre cinema e educação	155
Cinema na escola rural + inventar com a diferença: projetos de criação audiovisual para desaprender modelos.....	160
CURRÍCULOS, NARRATIVAS AUDIOVISUAIS E DIFERENÇA.....	166
As imagens da diferença tecidas nos/com os cotidianos de duas escolas públicas do Rio de Janeiro	167
Na experiência – por um currículo *trans	174
Produções e apropriações das narrativas audiovisuais por professoras em formação do curso de Pedagogia - UERJ	180
DESSIN - GRUPO DE ESTUDOS DESIGN NA LEITURA DE SUJETOS E SUPORTES EM INTERAÇÃO	185
A Ludificação como metodologia motivacional de alunos universitários.....	186
Mediações do design na construção de sentido da Criança através da interação com interfaces online	192
Lugares e relações mediados por ambientes online no olhar de professores.....	198
Contribuições do campo do Design na produção de ambientes virtuais de aprendizagem	204
DOCÊNCIA E CIBERCULTURA.....	210

ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS DE APRENDIZAGENS COMO DISPOSITIVOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE E DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR	211
DESIGN INTERATIVO ABERTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE POTENCIALIZANDO AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE	216
AMBIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL EM AMBIENTES HÍBRIDOS	221
ACESSIBILIDADE NA ERA DA CIBERCULTURA: FORMAÇÃO, INCLUSÃO E AUTORIAS.	228
EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE	235
Alfabetização Informacional em contextos da EAD: um Estudo de Caso com ingressantes na educação superior na Universidade Tiradentes-Sergipe.....	236
A Construção de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio de escola pública em Sergipe	243
A GESTÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	250
Laptop UCA: um olhar a partir da gestão das TIC e formação de professores do núcleo de tecnologia de Aracaju/se.....	258
ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ARTE	265
Pesquisas com jovens e mídias entreatos curriculares	266
Imagens em Movimento: os filmes como dispositivos pedagógicos na Primeira República.....	271
Entre a cidade e o ciberespaço: Graffiti e mulheres em redes	278
Produções audiovisuais juvenis da escola livre de cinema de Nova Iguaçu.	283
FORMAÇÃO DOCENTE, CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS	287
Formação docente e a necessidade de compreensões sobre a cultura digital na escola contemporânea.....	288
FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS	294
Educação e inclusão digital: Estudos comparativos sobre o projeto Um Computador por Aluno nas escolas da Bahia e de Santa Catarina	295
A construção de conteúdo para programação educativa em TV:	300
desafios em comunicação e educação.	300
Escolas Municipais do Rio de Janeiro consideradas bem sucedidas com o uso das TICs: como os professores entendem e inserem em suas práticas o letramento digital?.....	305

A presença do professor nas “redes sociais” e o ambiente de aprendizagem na sala de aula: o paradigma emergente é possível?	309
FORMAÇÃO DO LEITOR COM IMAGENS & TEXTOS EM RODAS DE LEITURA	314
Formação do leitor com imagens & textos em rodas de leitura	315
GRPSQ - ETNOGRAFIA E EXCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	321
Possíveis Intersecções entre as Tecnologias Digitais e a Pesquisa Etnográfica	322
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS DAS TIC EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	328
Educação e matemática em dispositivos móveis: construindo uma agenda de pesquisas educacionais focadas no aprendizado em tablets	329
GRUPO DE PESQUISA APRENDIZAGEM EM REDE	334
Percursos Formativos online para a docência contemporânea: multiplicidade, coaprendizagem e brasonagem.....	335
Sentido de Formação e Cibercultura: compreendendo a subjetivação do adulto na cultura digital a partir do olhar dos pesquisadores	342
Colaboração e Criação na Educação Aberta: refletindo sobre REA, MOOC e POMAR	349
GRUPO DE PESQUISA COMUNIDADES VIRTUAIS	355
Como os games são concebidos e avaliados nos estudos de desenvolvedores e pesquisadores quando se referem à aprendizagem escolar?	356
Uma escola com mobilidade não é uma escola cheia de dispositivos móveis: um estudo de caso sobre a apropriação dos tablets numa escola municipal de Salvador	360
Práticas de letramento digital e autoria de alunos surdos no ambiente Scratch	366
Museus Virtuais: desvelando espaços educativos no ciberespaço	371
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO E MÍDIA	376
Habilidades e modos de uso do computador e da Internet entre jovens estudantes do Rio de Janeiro	377
Representações Sociais do Cyberbullying na Mídia e na Escola	384
GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS	390
A INSERÇÃO DE COMPUTADORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS: AÇÕES FRAGMENTADAS E DESCONTÍNUAS.....	391
TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E AS TRANSFORMAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR	398

O JORNAL DE PESQUISA E O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO	404
GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E CIBERCULTURA	410
DISCUTINDO O EAD A PARTIR DA TEORIA A TOR-REDE.....	411
As TDIC no processo de aprendizagem de alunos e professores: os Jogos Digitais Educacionais (OJE)	417
GRUPO DE PESQUISA EM RECEPÇÃO AUDIOVISUAL EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE	422
Estudos de Recepção, Endereçamento e uso de Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde	423
Produção e Recepção de Vídeos por Estudantes de Ensino Médio: estratégia de trabalho no laboratório de física.....	428
A Recepção de um Vídeo Educativo por Alunos de Ensino Médio e o Reendereço feito por Professoras de Biologia em sua Utilização	433
Entre os Estudantes, Professores e Produtores de Vídeo: construção de sentidos sobre um vídeo educativo em Educação Médica	439
GRUPO DE PESQUISA EM TECNOLOGIAS INTELLECTUAIS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	445
Culturas digitais na formação inicial de professores: pensando novas práticas pedagógicas para o ensino fundamental.....	446
Experiências-fílmicas: pro dia nascer feliz, as melhores coisas do mundo	451
GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA.....	455
Face a face e “no face”: metodologias presenciais e online na pesquisa com crianças	456
Crianças e Mídias: apontamentos sobre novas relações nas redes sociais online	461
“Gosto sem culpa”: conhecendo um blog feito por criança.....	466
Uma escuta radiofônica em diálogo	471
GRUPO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL.....	476
Recursos Educacionais Abertos (REA): Perspectiva Pedagógica para Indicadores de Qualidade.	477
Serviço de WebTV: Distribuição de Vídeo Escalável Baseado na Recomendação H264/SVC em um Servidor Web	482
Gameificação e Educação: Estratégias para o Processo	488

Os Recursos Educacionais Abertos Digitais (Read) e Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática	493
GRUPO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE INFOINCLUSÃO	497
A percepção discente sobre a demanda acadêmica para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	498
Jogos educacionais e paradigmas da aprendizagem: um olhar sobre o grau de interatividade oferecido pelos jogos digitais disponibilizados gratuitamente na web	504
O Design de Animação como instrumento educacional	510
Metodologia WEBTV na Escola: o uso de um canal WebTV no processo de ensino e aprendizagem	516
IMAGEM - GRUPO DE PESQUISA SOBRE CORPO E EDUCAÇÃO	522
Mídia-Educação e Infância: Produção entre os anos de 2008 a 2012	523
I-M@GO: LABORATÓRIO DA IMAGEM, EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO	530
Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação.	531
Pesquisa com crianças e imagens: uma pesquisa em movimento	536
Pesquisa com crianças e imagens: um convite à dúvida de todas as certezas	540
Ensaio-Fílmico: entre o textual e o imagético.....	545
INFÂNCIA, JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E CULTURA	549
Narrativas trans mídias em mobilidade	550
Cibercultura e aprendizagem significativa	554
Educopédia, cibercultura e educação: que avanços?	559
O vídeo como narrativa e expressão estética de jovens em uma escola de Arte e Tecnologia	565
JOVENS EM REDE	570
(Jovens + Famílias) x Redes Sociais = Conflitos Intergeracionais (?).....	571
JUSTIÇA AMBIENTAL, TECNOLOGIAS E CULTURAS JUVENIS	578
Mediação tecnológica e ação docente no município de Duque de Caxias	579
Construindo o sentido de lugar: tecnologias e identidades entre estudantes da Rocinha	584
A lousa digital no ensino da língua inglesa: um estudo qualitativo.....	590

KADJÓT - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO	595
A inserção das tecnologias no contexto escolar: a percepção de professores da Rede Pública da Educação Básica do Estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na Educação Pública	596
Crianças e mídias digitais: entre rótulos e explicações	602
Política pública de formação dos formadores do NTE: o PROUCA em questão	606
As orientações pedagógicas das teses sobre as relações entre Educação e Tecnologias: Estado da arte no período de 2007 a 2014	612
LABORATÓRIO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS	617
Canal LABORAV: televisão, educação e periferia	618
Fazendo filmes na ilha: produção audiovisual como linha de fuga	624
Devir-câmera: a relação dos estudantes com os equipamentos de produção de imagens em movimento.....	630
LINGUAGEM, INTERAÇÃO E CONHECIMENTO	637
Tecnologias digitais e cinema no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de professores em formação	638
MARCA DIGITAL: sentidos construídos por docentes no processo de ensino-aprendizado com e sobre as tecnologias	645
O Cinema como partilha do sensível	652
Jogos digitais e produção de conhecimento: construções de sentido a partir da interação com newsgames	658
NÚCLEO INFÂNCIA, COMUNICAÇÃO, CULTURA E ARTE	663
Autoria Narrativa Infantil e Novos Letramentos: fanfiction como possibilidade de inspiração pedagógica.....	664
Motivação e aprendizagem com as tecnologias móveis na escola	669
Imagem e Educação Ambiental: percursos de pesquisa	675
OBSERVATÓRIO JOVEM DO RIO DE JANEIRO/UFF.....	681
Uma escola entre redes sociais: estudo de caso em escola pública de Ensino Médio	682
PARADIGMAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	688
A Linguagem e a Percepção na Mídia Cinematográfica	689
Os recursos didático tecnológicos como potencializadores na produção do conhecimento	695

Formação de Professores para o uso de Laptops Educacionais	699
Formação de Professores na Modalidade Online: o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde	704
POLÍTICAS DE TRANS-FORMAÇÃO: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO	709
Enfoques, tensões e protótipos: o Ensino Superior nas Revistas semanais brasileiras	710
Os discursos sobre ação afirmativa da revista Veja: entre a correção de injustiças e o “populismo”	716
COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CONSUMO	723
O público e o privado na cultura do consumo: a criança como assunto de interesse de todos	724
Criança, publicidade e tecnologia: um estudo sobre a conexão da emoção nos comerciais da Claro, Oi, vivo	730
Discutindo as lições da pedagogia do consumo	735
O mundo está em suas mãos e nascidas para arrasar: quando a publicidade ensina meninos e meninas	740
SUJEITOS, LINGUAGENS E SUPORTES EM CONTEXTOS CIBERCULTURAIS	745
O lúdico-interativo no percurso do conhecimento	746
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS	752
Programação de computadores: possibilidades para o PROEJA	753
Autoria e autonomia de docentes militares em um curso de formação continuada a distância: três tendências encontradas nos fóruns de discussão	759
A tutoria e a docência na educação a distância	766
TRACE	771
Se um sorriso sorri sem gato, os conceitos de um texto conceituam quando fotografados?	772
Vídeos produzidos/experimentados por estudantes do ensino médio: potencialidades do método cartográfico na pesquisa em educação	778
A “Cultura Alternativa” dos jovens da cidade de Feira de Santana, Bahia	783
ÍNDICE REMISSIVO POR AUTORES	787

Histórico

O GT 16 de Educação e Comunicação da ANPED ao longo dos seus 20 anos de existência tem a forte presença de pesquisadores do estado do Rio de Janeiro participantes da construção desse grupo. Alguns dos pesquisadores desse GT foram os responsáveis pela organização do 1º e 2º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia trazendo as discussões oriundas do GT 16 buscando aprofundar as temáticas exploradas, respectivamente, realizados nos anos de 2007 e 2010. No 1º e no 2º os trabalhos apresentados foram organizados pelo eixo das mídias (mídia impressa, rádio, cinema, TV, mídia digital e educação a distância) com participação de diferentes universidades brasileiras. Na 34ª Reunião Anual da ANPED o GT 16 apresentou um trabalho encomendado elaborado por quatro pesquisadores (Rosa Maria Bueno Fischer, Guaracira Gouvea, Maria Helena Bonilla, Marco Silva e comentarista Nelson Pretto) também organizado em torno dos eixos das mídias. Tendo como referência a diversidade de enfoques teórico-metodológicos apresentados pelo conjunto dos trabalhos presentes nesse levantamento dos pesquisadores convidados pelo GT e pelas discussões ocorridas, o grupo de pesquisadores dos programas de Pós-graduação do estado do Rio de Janeiro envolvidos na organização do Colóquio decidiu que o eixo de agrupamento dos trabalhos não seria mais por mídias e sim por enfoques teórico-metodológicos. Desta forma, no último colóquio realizado a participação não ocorreu por pesquisador individual, mas sim por grupo de pesquisa a partir de sua trajetória pelo objetivo de explicitarem os caminhos teórico-metodológicos traçados ao longo da existência de cada grupo. Esse último evento possibilitou maior integração e conhecimento entre os grupos de pesquisa da área fortalecendo o GT 16 da ANPED do qual se originou a proposta do evento. No atual colóquio trazemos uma proposta que integra as anteriores recebendo para debater no evento tanto pós-graduandos como pesquisadores/coordenadores dos grupos de pesquisa, articulados em grupos temáticos de discussão de pesquisa gerando momentos de reflexão coletiva para que a partir destes possam ser geradas propostas de parceria interinstitucional em nível nacional e internacional.

No 1º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia contamos com a participação na organização do evento das universidades: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e no 2º Colóquio tivemos a participação na organização conjunta do evento dessas universidades e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estácio de Sá (UNESA). Para o 3º Colóquio ampliamos a participação das universidades organizadoras contando com a presença de mais duas: Universidade Federal Fluminense (UFF) e Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e Faculdade de Formação de professores (FFP/UERJ). Nos dois eventos anteriores e neste atual a UNIRIO sediou os trabalhos. Para o 4º Colóquio pretendemos manter a organização das universidades do estado do Rio de Janeiro tendo também a UNIRIO como sede do evento.

Pelo protagonismo das universidades do estado do Rio de Janeiro na organização dos Colóquios de pesquisa em Educação e Mídia desde o início de sua realização em 2007, percebe-se a importância do evento no desenvolvimento da pesquisa no estado do Rio ampliando a visibilidade das diferentes universidades envolvidas e sua articulação com pesquisadores em nível nacional possibilitando maior presença destas instituições em associações e eventos realizados em todo o Brasil.

Apresentação do evento

Trata-se de uma proposta de um evento de discussão de pesquisas em articulação entre as diferentes universidades do Brasil, coordenadas pelos Programas de Pós-graduação do Estado do Rio de Janeiro, dispostas a pensar sobre o processo de produção de conhecimento nas relações entre educação e mídia em pesquisas realizadas em nível nacional.

O evento propõe-se a promover a discussão entre os grupos de pesquisa brasileiros e os pós-graduandos a eles filiados que tenham investigações em desenvolvimento visando a reflexão sobre o processo de produção de conhecimento dentro dos Programas de Pós-graduação, bem como ampliar as discussões para temas que estão em debate internacional, especialmente na América Latina.

A temática do evento envolve o debate sobre o fazer pesquisa com mídias e sujeitos e propõe-se a ser um espaço de construção de novas parcerias para publicações e pesquisas interinstitucionais surgidas no contexto do evento. A proposta do evento nesse ano terá uma palestra de abertura no primeiro dia com palestra das coordenadoras de pesquisa do The International Clearinghouse on Children, Youth and Media / Nordicom, Gothenburg University, organizadoras do livro *Agentes e vozes: Mídia-Educação no Brasil, Portugal e Espanha*, que será lançado no evento.

No segundo dia teremos as trocas em sessões temáticas entre os grupos de pesquisa a partir das pesquisas realizadas pelos grupos inscritos e no terceiro dia a proposta é que nos reunamos em grupos pensando projetos interinstitucionais, publicações em conjunto e outras ações que possam ser implementadas entre nós em parceria entre os grupos de pesquisa participantes reforçando nossos vínculos e aproveitando o espaço do evento para realizações concretas como a estruturação de propostas que ampliem a visibilidade das pesquisas que fazemos. Por isso, o evento se consolida na pós-graduação visando a ampliação das parcerias dentro do próprio evento.

**As tecnologias de informação e
comunicação, práticas pedagógicas
e a formação docente**

Claudia Maria de Lima
Coordenadora

Universidade do Estado de São Paulo
UNESP

MÍDIA ONLINE: AFASTAMENTOS E APROXIMAÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE¹

Claudia Maria de Lima
UNESP/Campus de São José do Rio Preto
claudiamarialima@uol.com.br

Analgia Miranda da Silva
UNESP/Campus de Presidente Prudente
analgiamiranda@gmail.com

Introdução e referencial teórico

A partir da década de 1990 temos assistido a um conjunto de reformas educacionais em todos os países do mundo. No Brasil, o avanço na universalização do acesso à educação básica suscitou preocupações maiores em relação à qualidade da educação. O professor e sua formação passaram a ser percebidos como elementos-chave da melhoria dessa qualidade. Em meio a esse cenário, as questões em torno da profissionalização da docência e da busca por uma identidade profissional daqueles que por ela se responsabilizam constituíram-se em problemáticas importantes das reformas educacionais implementadas.

Compreender como se constrói essa identidade docente passa também pelo entendimento de como os professores são representados pela mídia. Mas, a partir de onde pensar essas representações?

Dentre as possibilidades que se apresentam no campo da pesquisa em representações, no presente trabalho nos pautaremos na Teoria das Representações Sociais, desenvolvida a partir das contribuições de Serge Moscovici, dado que tal teoria tem aberto uma rica perspectiva de análise por permitir aproximar-se do objeto definido, considerando sua complexidade e seu dinamismo.

O cerne dos estudos em representação social consiste na reflexão e análise sobre a formação do pensamento, conhecimento e saber social acerca de um dado objeto ou fenômeno. Neste estudo, voltamos nosso olhar para as representações sociais da mídia sobre a profissionalização e a identidade docente, tomando as contribuições da hipótese da *agenda-setting* como complementares. De acordo com Wolf (2008), a *agenda-setting* postula que a mídia faz o agendamento dos temas que serão discutidos pela sociedade e determina a importância e a prioridade destes na “ordem do dia”.

A presente pesquisa é ampla e está em desenvolvimento. Para essa apresentação, nos deteremos num único objetivo específico. Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral identificar e analisar as representações sociais presentes nas mídias (impressa e online) sobre a identidade docente e como o professor percebe as relações

1

Participaram do desenvolvimento dessa pesquisa as bolsistas PIBIC/CNPq/Unesp Patrícia Carla Zarpelon, Geisnara Fernanda Busqueti Dias e Thaila Oliveira de Souza. E as pós-graduandas Thaisa Sallum Bacco, Francine Priscila Martins de Oliveira e Joyce Galdino Gomes.

entre as representações sociais veiculadas pelas mídias e a construção de sua própria identidade profissional. Para tanto temos os seguintes objetivos específicos: identificar e analisar as representações da mídia online sobre a identidade docente; analisar as relações estabelecidas pelo professor do ensino fundamental entre as representações sobre a identidade docente presentes nas mídias e a constituição da sua própria identidade profissional; identificar e analisar a presença da hipótese da *agenda-setting* na divulgação da representação da identidade docente presente na mídia impressa e online.

Metodologia

A presente pesquisa assumiu abordagem quanti-qualitativa (GOLDENBERG, 2009), com delineamento descritivo-explicativo (GIL, 2008). Diante de nosso objetivo geral, utilizamos como procedimento de coleta de dados a análise documental que, segundo Caulley (1981 apud LÜDKE e ANDRE, 1984, p. 38), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Como fonte de dados, o projeto “Professores na mídia: representações sociais sobre a identidade docente” foram utilizadas três tipos de mídias: jornais e revistas impressos e portal online. Para seleção do material a ser analisado, foram usados critérios da linguagem jornalística, definindo público-alvo e linha editorial. O público-alvo da mídia delimita quem é o perfil do receptor da informação midiática, incluindo quatro importantes informações: sexo, idade, classe social e área de abrangência. Por fim, a linha editorial corresponde à abordagem e também à postura política e ideológica da mídia diante dos assuntos divulgados. Para o presente relato foram selecionados os dados obtidos por meio da mídia online Portal UOL (www.uol.com.br).

Assim, neste relatório será descrito a coleta de dados da mídia online Portal UOL e, mais especificamente, a análise de dados do veículo comunicacional online Folha de S. Paulo presente no Portal UOL.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada ao longo de noventa e um dias consecutivos. Iniciou-se no 2º dia do mês de setembro de 2013 e encerrou-se no 1º dia de dezembro de 2013. Durante este período, a coleta ocorreu diariamente, totalizando 91 dias ininterruptos.

Nesse período foram levantadas todas as notícias publicadas sobre Educação na versão online do Portal UOL. Para que a notícia fosse classificada como pertencente à área de Educação era necessário que o texto publicado fizesse menção a um tema pertinente à área educacional, independente da editoria em que fora publicado ou do conteúdo específico abordado.

Para tanto, as capas e os títulos das notícias sobre educação e, mais especificamente, professor, foram acessados, salvos, armazenados em uma pasta de coleta de dados.

A etapa seguinte das atividades da pesquisa constituiu-se da sistematização e análise dos dados coletados, que foram realizadas a partir das contribuições de Bardin (1977) por meio da técnica da Análise de Conteúdo, a qual possibilitou a apreciação dos dados, identificando-se categorias teoricamente relevantes para a pesquisa.

Após a coleta de todas as notícias que falavam sobre educação foi realizada uma análise preliminar, com leitura de todos os títulos dos textos, de maneira a selecionar

apenas aqueles que tivessem como foco o professor, em qualquer um dos aspectos possíveis. Devido ao número elevado de material coletado, inicialmente, separamos as matérias em quatro grandes categorias a partir da leitura dos títulos das notícias: 1) Professor; 2) Escola/Educação Básica; 3) Educação Geral; e 4) “UOL Vestibular”. Dessa forma, foram coletadas 2.191 notícias, publicadas pelo Portal UOL (Tabela 1):

Tabela 1. Quantidade de notícias coletadas no Portal UOL de acordo com o mês de coleta e tema específico.

Portal UOL – Quantidade de notícias coletadas				
Mês	Professor	Escola/Educação Básica	Educação Geral	UOL Vestibular
Setembro	144	132	301	42
Outubro	230	153	546	37
Novembro	37	212	288	69
Total	411	497	1.135	148
Total de notícias coletadas	2.191			

Posteriormente, realizamos um levantamento dos veículos comunicacionais presentes na mídia online Portal UOL que, durante o período de coleta, publicaram as notícias específicas sobre o professor. Então, obtivemos que os veículos de informação online que publicaram as notícias sobre o professor no Portal UOL, ao longo da coleta de dados, foram: *A Crítica*, *Agora São Paulo*, *Band*, *Folha de S. Paulo*, *NE 10*, *Portal Aprendiz*, *Portal A Tarde*, *Revista Educação*, *Tribuna do Ceará*, *última instância*, *UOL Notícias*, e *Vírgula*. Porém, nessa fase de desenvolvimento da pesquisa, optamos por selecionar apenas as matérias publicadas sob a responsabilidade da Folha de S. Paulo, tendo em vista que esta tem relação direta com a linha editorial definida a priori para o projeto. Desse modo, então, foram obtidas 81 notícias sobre o professor, publicadas sob o nome de Folha de S. Paulo e com elas se procedeu a análise.

Resultados e Discussão

De maneira a otimizar a apresentação dos resultados, optamos no presente relato por apresentar uma única tabela com todas as categorias obtidas nas 81 notícias coletada.

Tabela 2. Tabela de Frequência e Porcentagem das categorias estabelecidas na mídia online Folha de S. Paulo presente no Portal UOL.

Categorias	Frequência	Porcentagem
Concurso para professores	3	1,44%
Criação de aplicativo para lidar com a matemática	1	0,48%
Escola de regime integral e seus desdobramentos na educação	1	0,48%
Exigência acadêmica para professor universitário	2	0,96%
Formação continuada de professores	4	1,93%
Greve de professores da rede municipal de Embu das Artes	1	0,48%
Greve de professores do RJ	40	19,23%
Greve de professores do RS	1	0,48%
Greve na USP Leste por conta de contaminação do solo	1	0,48%
Incentivo à docência	3	1,44%

Insuficiência de docentes para exatas	1	0,48%
Manifestação/Protesto contra Copa do Mundo	1	0,48%
Manifestação/Protesto da USP a favor da votação direta para reitor	2	0,96%
Manifestação/Protesto dos professores do RJ	49	23,56%
Manifestação/Protesto de professores do RS	1	0,48%
Manifestação/Protesto de professores, estudantes e servidores da Universidade Estadual do Ceará (Uece)	1	0,48%
Manifestação/Protesto de Professores Mineiros	1	0,48%
Piso salarial dos professores	5	2,41%
Plano de cargos e salários da categoria docente do RJ	51	24,52%
Prática pedagógica de elaboração de dicionário sob a ótica infantil	1	0,48%
Opinião de especialistas	1	0,48%
Opinião de políticos	7	3,37%
Violência policial	30	14,42%
TOTAL	208	100%

Ressaltamos que grande parte das categorias apresenta baixa frequência, indicando episódios esporádicos e que acontecem no cotidiano de grandes cidades do país. Por outro lado, percebemos que há uma concentração grande em cinco categorias referentes a um único tema: “Greve de professores do Rio de Janeiro”.

De acordo com a Tabela 1, observamos que 24,52% das notícias analisadas abordavam assuntos sobre o “Plano de cargos e salários da categoria docente do RJ”, o que gerou a greve de professores do Rio de Janeiro; 23,56% das notícias analisadas tratavam das “Manifestações/Protestos dos professores do RJ”, organizadas pelo movimento de greve dos professores do Rio de Janeiro; 19,23% das notícias analisadas falavam da “Greve de professores do RJ”, com maior ênfase ao confronto político que se estabelecia naquele momento, ao número de manifestantes presentes nos protestos, a perda das aulas pelos alunos nos dias de paralisação dos docentes, do que aos principais motivos de ocorrência da greve que diz respeito às reivindicações dos docentes; 14,42% das notícias analisadas abordavam a intervenção e a “Violência policial” que ocorreram durante o período de greve dos professores do Rio de Janeiro entre os manifestantes e os policiais; 3,37% das notícias analisadas destacavam especificamente a intervenção e a opinião do poder político (“Opinião de políticos”) envolvido com o plano de cargos e salários da categoria docente do Rio de Janeiro.

De modo geral, observamos que as notícias coletadas do Portal UOL indicam que a temática “Educação” não é pauta principal dessa mídia online, e menos ainda quando se busca dentro desta o assunto “Professor”, especificamente. Na presente pesquisa, pudemos verificar também que o tema “Educação” é publicado mais intensamente durante períodos considerados “quentes” pela mídia, abordando situações que não fazem parte do cotidiano educacional de maneira corriqueira.

Das 2.191 notícias, coletadas ao longo dos três meses pesquisados, identificamos 411 que faziam menção ao professor, totalizando 18,7% da amostra. Pudemos perceber também que dessas 411 matérias sobre o professor, o maior fluxo de notícias ocorreu no mês de outubro de 2013 com 230 textos jornalísticos online, o que corresponde a 55,6% de todas as notícias sobre a respectiva temática. Isso se deu devido à greve de professores da rede pública do município do Rio de Janeiro, que durante o mês de outubro apresentou o ápice de ocorrências e repercussões.

Dos 81 textos publicados pela mídia online Folha de S. Paulo, identificamos que há um grande distanciamento entre o que é publicado por este veículo de comunicação

online presente no Portal UOL e o que realmente acontece na vida profissional dos professores de escolas públicas brasileiras.

A análise dos dados nos mostrou que o foco das matérias publicadas pela editoria online Folha de S. Paulo dentro do Portal UOL foi a greve dos professores da rede pública, cujo tema obteve maior frequência entre as notícias coletadas. Porém, destacamos que essas notícias não trataram das especificidades das reivindicações dos professores e sim do confronto político que se estabelecia naquele momento. Verificamos que ao retratar a greve de professores do Rio de Janeiro, a mídia online analisada atribuiu maior ênfase ao número de manifestantes presentes nos protestos, aos confrontos violentos que ocorreram entre policiais e manifestantes, a perda das aulas pelos alunos nos dias de paralisação dos docentes, do que aos principais motivos que levaram os docentes à greve, dando pouca ênfase às reivindicações dos docentes e as suas necessidades de atuação profissional.

Os dados nos permitiram verificar que nenhuma das notícias, ao longo de três meses de coleta de dados, apresentou as reais condições de trabalho dos docentes da rede pública de ensino, ou mesmo informações que possibilitassem ao leitor compreender melhor quem são esses professores e como trabalham. Isso indica um distanciamento da mídia analisada do professor e suas necessidades. E mais, parece mostrar que há uma posição contrária ao direito legítimo de reivindicar melhores condições de trabalho, além de sugerir que esses professores em greve não são o público leitor do jornal Folha de S. Paulo dentro do Portal UOL.

Considerações finais

A partir das contribuições de Brzezinski (2003); Garcia, Hypolito e Vieira (2005); Hall (1997); Nóvoa (2000) e Nuñez e Ramalho (2008), a identidade profissional do professor pode ser compreendida como um processo individual e coletivo, construído permanentemente a partir de suas vivências cotidianas, de suas representações e das interferências derivadas do contexto social, isto é, das influências de representações e imagens da profissão, veiculadas nos diversos espaços sociais, profissionais e midiáticos. Assim, podemos afirmar que essas representações resultam dos diversos discursos presentes em toda parte da sociedade, dentre esses, os da mídia.

Os resultados desta pesquisa nos revelam que na mídia online analisada há uma predominância de notícias marcadas por fatos específicos, no caso a greve de professores do município do Rio de Janeiro e não há uma preocupação em retratar o contexto completo dos problemas que originaram a tal greve.

Este trabalho nos permitiu também identificar que o professor tem sido representado socialmente como um profissional que está insatisfeito com a carreira, que só é citado pela mídia online analisada quando decide se revoltar contra as más condições de trabalho e, então, fazer greve. E essa manifestação é vista como equivocada e não adequada.

Destacamos que há uma forte indicação de que o público em geral, do veículo online Folha de S. Paulo, presente no Portal UOL, não compreenda a profissão docente, pois os textos jornalísticos presentes nas notícias analisadas não trazem explicações da própria categoria profissional, mas optam por expor explicações do poder político

envolvido. Nesse sentido, percebemos, portanto, que os dados nos revelam que não há espaço dentro do Portal UOL para os professores expressarem as suas experiências, as realidades do cotidiano em que vivem e suas exigências profissionais. Ou seja, não há uma atribuição de importância da mídia online analisada – Folha de S. Paulo – em conceder espaço aos próprios docentes para falarem de sua categoria profissional. Os resultados nos mostram que não há uma preocupação em abordar as dificuldades que o professor enfrenta no cotidiano escolar. Desse modo, o docente é visto como um profissional desvalorizado e que não precisa/deve reivindicar melhores condições de trabalho.

Sobretudo, os resultados da presente pesquisa nos levam a entender que há uma urgente necessidade de ampliar o debate sobre como o professor é retratado na mídia e de como isso é constituinte de sua identidade profissional. Para o professor, ser retratado apenas como aquele que faz greve, pode causar um desconforto e uma depreciação de como se percebe como profissional docente e de sua ação social.

Por fim, expressamos aqui a nossa esperança de, talvez em algum momento, obtermos em diferentes veículos de comunicação uma visão mais próxima da realidade, das experiências e das exigências dos docentes em sua vida profissional, representando, com isso, uma identidade profissional docente mais fidedigna.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Editora Plano, 2003.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./mar. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed., São Paulo, Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.; A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n.46, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances, vol III**, Presidente Prudente, 1997, p. 05 – 14.

WOLF, M. **Teorias das comunicações de massa**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Palavras-chave: Mídia. Identidade Docente. Representação Social.

*PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O APRENDER COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO*²

Analgia Miranda da Silva
UNESP/Campus de Presidente Prudente
analgiamiranda@gmail.com

Claudia Maria de Lima
UNESP/Campus de São José do Rio Preto
claudiamarialima@uol.com.br

Introdução e referencial teórico

A educação contemporânea demanda reflexão sobre suas novas finalidades que se desvelam e que se constituem em desafios às práticas pedagógicas. A introdução das tecnologias digitais de informação e comunicação parece ser uma dessas novas demandas e que tem acentuado tais desafios por desestabilizar paradigmas consolidados sobre o que é ensinar e aprender. E, embora haja inúmeros trabalhos relacionando práticas pedagógicas e tecnologias (LIMA e LEAL, 2010; SILVA, 2011; VILARINHO, 2006), a discussão sobre a reconstrução de práticas e metodologias pautadas por fundamentos que vão ao encontro de como o aluno aprende quando processos educativos são mediados por recursos tecnológicos é ainda incipiente.

Como assinalam Badia e Monereo (2010, p.325) “a pesquisa e inovação no ensino e na aprendizagem de estratégias em ambientes virtuais constitui um território que, embora não seja virgem, ainda é bastante inexplorado [...]”. Portanto, apontamos a necessidade de ponderarmos sobre como as tecnologias estão presentes no contexto escolar considerando o seu alcance no que diz respeito às práticas pedagógicas, aos objetivos educacionais, às implicações no trabalho docente e às relações de professores e alunos com o saber.

As tecnologias adentram o campo escolar por meio de políticas públicas ou pelos usos que alunos e professores fazem destes recursos. Entretanto, o aproveitamento desta nova situação em processos pedagógicos que contemplem o aprender dos alunos depende da (re) construção de práticas pedagógicas que podem não corresponder aos paradigmas que temos na educação atual.

Consideramos que novas formas de se relacionar, ensinar e aprender se desvelam, formas essas propiciadas pelas tecnologias e adotadas pela sociedade e, em especial, por crianças e jovens que participam e se apropriam de novas e diferentes experiências relacionadas ao conhecer, comunicar e relacionar.

A relação estabelecida por crianças e jovens com os recursos tecnológicos vai além de considerá-las como fontes de acesso à informação, pois “o acesso às novas tecnologias viabiliza outras interfaces, práticas e linguagens.” (FREIRE, 2009, p. 14), revelando um aluno que tem novas necessidades formativas, novas expectativas em relação ao papel da educação escolar em sua vida, novas habilidades sociocognitivas e

2

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

comportamentos que se distanciam de uma concepção tradicional de processos educativos tão arraigados ainda hoje na educação escolar, definida pelo paradigma da transmissibilidade de informações (ALONSO, 2008).

Aliado ao resultado de mudanças nas formas de se relacionar, comunicar e conhecer, propiciadas pelo avanço dos recursos tecnológicos, com o redimensionando de aspectos socioculturais, políticos e institucionais, nos deparamos com a iminência da revisão de currículos e práticas educacionais, decorrente do surgimento de novas necessidades formativas. É fundante olhar a escola enquanto instituição inserida nesta sociedade tecnológica em que a compreensão das “[...] mudanças que remodelam a sociedade na contemporaneidade perpassa, necessariamente, por uma análise da dinâmica do mundo em constante transformação.” (NEVES, 2011, p.105).

Considerando as reflexões apresentadas apontamos que este estudo é delineado a partir de duas questões fundamentais: os modos de apropriação e estratégias de aprendizagem mobilizadas por alunos em contextos de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e as práticas pedagógicas adotadas em tais contextos.

Propondo-nos a compreender práticas pedagógicas em ambientes de aprendizagem com o uso das tecnologias digitais e o aprender dos alunos com os recursos digitais, o presente trabalho apresenta e discute resultados parciais de pesquisa cujo objetivo geral consiste em identificar e analisar práticas docentes no uso das tecnologias digitais e suas relações com o aprender dos alunos.

Trataremos sobre os resultados obtidos relacionados a um objetivo específico da pesquisa que consiste em analisar as representações docentes acerca de como o seu aluno explora, constrói e descobre o mundo por meio das tecnologias digitais.

2 Percorso Metodológico

Para responder aos objetivos, a pesquisa assumiu a abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) de delineamento descritivo-explicativo. Minayo e Sanches (1993, p.247) explicitam que a pesquisa qualitativa “[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.”

Sobre o caráter descritivo-explicativo, Gil (1994, p.46) explica que a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Além disso, ressalta que algumas pesquisas visam determinar a natureza dessa relação, se aproximado de uma pesquisa explicativa.

A coleta dos dados dessa fase do estudo consistiu na aplicação de entrevista, do tipo semidirigida (SZYMANSKI, 2004), com 11 professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, de uma escola do interior do Estado de São Paulo. A análise dos dados referentes às entrevistas foi realizada mediante Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Cabe assinalar que a pesquisa está em andamento e os objetivos contemplados na próxima etapa do estudo compreendem a identificação e análise dos modos de apropriação e estratégias de aprendizagem mobilizadas por alunos dos anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio em contextos de uso das tecnologias digitais.

3 Resultados e Discussão

Para iniciar a discussão dos dados, precisamos explicitar que delineamos indicadores, determinados pelo objetivo do estudo, que nortearam o instrumento de pesquisa.

O indicador relacionado ao objetivo específico tratado nesse trabalho, consiste em identificar as representações dos professores participantes da pesquisa acerca de como o seu aluno explora, constrói e descobre o mundo por meio das tecnologias enquanto instrumentos cognitivos. Em nossa análise relacionada a esse indicador, chegamos a três grupos que se desmembram em categorias específicas.

No grupo “aspectos comportamentais relacionadas ao uso das tecnologias digitais pelos alunos”, obtivemos 27 argumentos relacionados à percepção docente de que os seus alunos usam as tecnologias digitais exclusivamente para fins de entretenimento e que, em sua maior parte, entretenimento relaciona-se ao uso das redes sociais.

A interação social por meio da rede, expressada pelos professores participantes da pesquisa, nos diz sobre a nova configuração da socialização, que implica na interação, transmissão e compartilhamento da informação por crianças e jovens (MAYER; PULLER, 2008).

Como segunda categoria relacionada ao grupo “aspectos comportamentais relacionadas ao uso das tecnologias digitais pelos alunos”, temos “apatia” com 12 argumentos.

Para os professores participantes da pesquisa há apatia ou desinteresse generalizado dos alunos em relação à escola e atribuem tais comportamentos/atitudes ao “uso intenso das tecnologias digitais” por estes jovens, categoria encontrada em nosso estudo com nove argumentos.

A apatia, para os professores participantes, tem relação direta com o contexto tecnológico do qual seus alunos fazem parte e que não corresponde ao que encontram na escola tradicional. Veen e Vrakking (2009) apontam esse contraste observado em nosso estudo quando comparam a geração digital e a escola analógica. Os autores afirmam que essa nova geração demonstra comportamento hiperativo, atenção limitada e restrita a pequenos intervalos de tempo, preocupando pais e professores.

O segundo grupo de categorias encontradas no estudo refere-se a “mudanças relacionadas à aprendizagem no uso das tecnologias digitais pelos alunos”. Nesse grupo, temos como categoria mais expressiva o “uso fragmentado/limitado das tecnologias pelos alunos em relação ao aprender”, com 23 argumentos. Para os professores participantes os alunos não sabem ou utilizam de forma limitada os recursos tecnológicos para o seu aprendizado.

Essa constatação vai ao encontro da segunda categoria presente nesse grupo, a evidenciação de diferenças cognitivas entre nativos e imigrantes digitais, com 11 argumentos. Para os professores participantes, os seus alunos não sabem ou utilizam os recursos tecnológicos para aprender limitadamente, mas, por outro lado, possuem completo domínio técnico das dos recursos digitais, o que é apontado como uma das principais diferenças entre eles e os seus alunos.

Sobre isso, Duarte (2012, et al.) revela que ter domínio dos recursos técnicos não corresponde à habilidades cognitivas natas, como aponta o conceito de nativos digitais. Para as autoras, a autodidaxia tecnológica não corresponde à autodidaxia cognitiva. Os

alunos podem dominar tecnicamente um recurso, mas isso não significa que farão as relações adequadas para a sua aprendizagem e destacam o professor como responsável por esse processo.

Também relacionado às diferenças que os professores enunciaram entre nativos e imigrantes digitais, temos a questão da concentração que se constitui uma categoria em nosso estudo com um total de 11 argumentos. Atribuímos essa percepção docente às suas representações sociais (MOSCOVICI, 2003) sobre modos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Os alunos de hoje aprendem e representam o mundo de forma diferente e agem sobre ele em acordo com suas vivências e características próprias da sociedade digital, da qual os professores ainda se apropriam. Sobre isso, Jones (et. al, 2005) nos diz que crianças e jovens se deparam, em um único ano, com informações que seus antecessores levaram uma vida inteira para encontrar. A informação torna-se obsoleta rapidamente, ao passo que eles se atualizam continuamente e compartilham o que conheceram de forma instantânea e virtualmente.

Corroborando a percepção dos professores entrevistados, Sancovschi e Kastrup (2013, p. 201), em pesquisa realizada acerca da atenção nas práticas de estudo, chegaram à conclusão de que a facilidade no acesso às informações por meio das tecnologias digitais pode “[...] produzir um sentimento de que não é preciso ir muito além ou tentar entender algo mais cuidadosamente, pensar a respeito, deter-se por mais tempo naquilo.”.

No terceiro grupo da classificação categorial encontrado em nosso estudo, o qual denominamos como “função da escola e do professor no contexto tecnológico atual”, temos, como categoria mais expressiva, a “escola e professores como organizadores de processos de aprendizagem com as tecnologias”, com 16 argumentos.

No entanto, contrariamente à percepção dos professores participantes da pesquisa acerca da função da escola e do professor como orientadores da aprendizagem na sociedade digital, encontramos a proibição do uso de dispositivos móveis na escola investigada, constituindo uma categoria com nove ocorrências. Observamos que a proibição gera situações que não contribuem para que professores se apropriem e/ou compreendam as formas como os seus alunos se relacionam e aprendem com os recursos digitais.

Considerações finais

Os resultados parciais desse estudo apontam que a iminência de novos espaços de conhecimento propiciados pelas diversas tecnologias de informar e comunicar impõe desafios para a educação escolar e, em especial, para a formação docente.

Inserir recursos tecnológicos na escola não é o único passo a ser dado para um processo educativo que se diga inovador. Alonso (2008, p.763) corrobora esta afirmação quando aponta que “[...] reconhecemos, pouco a pouco, que a introdução de novos artefatos técnicos nas escolas não redundam em melhoria efetiva do processo ensino/aprendizagem.” A formação docente é primordial para que a inserção de tecnologias digitais na escola não resulte apenas em um uso improdutivo de recursos financeiros e que não resultem em melhoria dos indicadores educacionais do país.

É necessário considerar que o aluno interage, explora, constrói e descobre o mundo por meio das tecnologias e que, portanto, estes recursos são mais que

instrumentos funcionais, pois “o impacto cognitivo das tecnologias reside nas práticas dentro das quais elas são utilizadas, no seu papel de mediação das atividades realizadas por meio dessas práticas” (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p.60).

Sabemos que a escola perdeu sua centralidade como lugar legítimo e único para o conhecer e recebe a concorrência das inúmeras mídias digitais que permeiam o cotidiano dos alunos. Crianças e adolescentes participam de uma geração que, imersa em usos das tecnologias digitais, se apropriam e internalizam estes recursos. Assinalamos, assim, a importância de o professor dominar novos espaços de aprendizagens engendrados por recursos tecnológicos e que possua competência para viabilizar práticas pedagógicas que contemplem como o seu aluno aprende em tais ambientes.

Bibliografia

ALONSO, K. M. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, Out. 2008. p. 748-768.

BADIA, A.; MONEREO, C. Ensino e aprendizado de estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 311-328.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

DUARTE, R.; GOMES, A.; GARCEZ, A.; MIGIORA, R. O papel da escola no desenvolvimento de habilidades cognitivas no uso de mídias digitais. In: TOMMASIELLO, M. G. C. [et al.] (Orgs). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando.... In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs). **Linguagem, Educação e Virtualidade**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2009. p.13-48.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª. ed., São Paulo, Atlas, 2008.

JONES, M. G.; HARMON, S. W.; O'GRADY-JONES, M. K. Developing the Digital Mind: Challenges and Solutions in Teaching and Learning. **Teacher Education Journal of South Carolina**, 2004-2005, p. 17 -24.

LALUEZA, J. L.; CRESPO I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 47-65.

LIMA, M. R. de; LEAL, M. C. Ciberpedagogia: indicativos para o rompimento com a lógica da transmissão. **Vertentes (UFSJ)**, São João del-Rei, n.35, p.24-35, jan-jun/2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. SP: EPU, 1986.

MAYER, A.; PULLER, S. L. The old boy (and girl) network: Social network formation on university campuses. **Journal of Public Economics**, 92, 2008, p. 329-347.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, Set. 1993. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf> >. Acesso em: 10 Jan. 2014.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEVES, B. C. Pensata sobre a globalização e a necessidade de abordagem cognitiva para inclusão digital. **Inf. cult. soc.**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 24, Junho. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 25 Abr. 2014.

SANCOVSCHI, B.; KASTRUP, V. Práticas de estudo contemporâneas e a aprendizagem da atenção. **Psicologia & Sociedade**; 25(1), p. 193-202, 2013.

SILVA, A. C. S. Educação e tecnologia: entre o discurso e a prática. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 527-554, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a05v19n72.pdf>>. Acesso em: 25 Fev. 2014.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H., ALMEIDA, L.R, BRANDINI, R.C.A.R. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber, 2004, p. 9-61.

VEEN, W.; VRAKKING, B. **Homo Zappiens** – Educando na era digital. Porto Alegre, Artmed. 2009.

VILARINHO, L. R. G. Uso do Computador e Rede na Prática Pedagógica: uma Visão de Docentes do Ensino Estadual. **Revista E-Curriculum**, v. 2, n. 3, dezembro 2006. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3153/2084>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas. Aprendizagem. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O USO DA MÍDIA NA ESCOLA: PROPOSTA FORMATIVA PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE (SP)

Thaisa Sallum Bacco
UNESP/Campus de Presidente Prudente
thaisabacco@gmail.com

Claudia Maria de Lima
UNESP/Campus de São José do Rio Preto
claudiamarialima@uol.com.br

Introdução e referencial teórico

Falar de educação no século XXI pressupõe considerar as mudanças da sociedade ao longo da história. As formas de se relacionar entre as pessoas já não são as mesmas de quando a escola surgiu, há mais de dois mil anos. Não tem como pensar a sociedade contemporânea sem considerar a presença da mídia, que está hoje em todos os lugares, como também na escola, seja fisicamente ou na cultura discente.

Neste sentido, é necessário que o professor conheça o processo de produção midiática, para poder fazer uma leitura crítica dos discursos que ali circulam e se fazem presentes no cotidiano dos estudantes e assim usar a mídia como uma ferramenta para vivenciar, sobretudo, a dimensão política da educação, visando à autonomia dos sujeitos e o exercício da cidadania.

A presente pesquisa – oriunda de um processo de doutoramento em desenvolvimento vinculado ao Grupo de Pesquisa em questão e à temática da investigação coletiva – tem como objetivo geral definir, elaborar, implementar e avaliar um projeto piloto de uma proposta formativa para professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente sobre uso da mídia na escola a partir de um grupo colaborativo.

Seu referencial teórico inclui duas grandes áreas do campo educativo: formação de professores e educação e comunicação.

Vale lembrar que as primeiras experiências envolvendo a formação docente visando melhorar a educação acreditavam que a apresentação do novo, do não sabido, bastava para deixar a escola mais atual e o professor mais bem preparado. Erraram. Afinal “[...] apenas treinar, esclarecer não muda práticas.” (ARROYO, 2000, p. 70). O modelo formativo que é a base da pesquisa que aqui se apresenta considera o professor como protagonista ativo do processo de formação (NÓVOA, 1999), um intelectual crítico que valoriza sua autonomia como emancipação (CONTRERAS, 2002), a partir do contexto escolar e das condições de trabalho as quais estão submetidos (TARDIF, 2000; 2002).

Tal modelo tem como proposta de trabalho a cultura colaborativa e nasce da fala de docentes interessados em discutir sobre o uso da mídia na escola e dos problemas enfrentados pelo professor na sua prática pedagógica sobre o tema. Tudo isso porque muitas pesquisas envolvendo o uso da mídia e da escola têm sido feitas ainda sob o ponto de vista da racionalidade técnica, apresentando ao docente novos conteúdos,

novas receitas, novas ideias, no entanto, sem considerar a sua realidade e, especialmente, a sua voz diante das necessidades que identifica dentro da sala de aula.

A literatura mostra que os pressupostos da pesquisa colaborativa estabelecem uma nova perspectiva de trabalho e reflexão na qual o professor deixa de ser objeto para ser sujeito da formação (IBIAPINA, 2008). Afinal, “A prática educacional muda apenas quando os professores querem modificá-la, e não quando o formador diz ou anuncia.” (IMBERNÓN, 2010, p. 94)

Assim, a investigação aqui anunciada problematiza como formar os professores em serviço na rede municipal de Ensino de Presidente Prudente para o uso de mídia no contexto escolar a partir da constituição de um grupo colaborativo.

Metodologia

A presente pesquisa assume uma abordagem quanti-qualitativa (GOLDENBERG, 2009). A combinação desses dois olhares sob a perspectiva de que podem ser complementares e não opostos é necessária neste estudo para uma reflexão mais complexa e aprofundada da realidade. Entende-se que os limites da mensuração e do mapeamento das experiências com o uso da mídia na escola – mediante dados quantificáveis – possam ser contrabalanceados com o alcance da reflexão qualitativa, que visa “explorar os casos desviantes da ‘média’ que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos” (GOLDENBERG, 2009, p.63), e descrever a complexidade do comportamento humano (LAKATOS; MARCONI, 2004).

Quanto à natureza da investigação, o delineamento desta pesquisa será do tipo colaborativa, pois, segundo Ibiapina (2008, p.114-115), “[...] reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores. Essa dupla dimensão privilegia a pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.”

A colaboração e a co-produção são condições fundamentais para que este tipo de pesquisa torne-se *emancipatória*. Os participantes interagem com o pesquisador e constroem teorias sobre as suas práticas refletindo, dialeticamente com os pares, suas compreensões a respeito do arcabouço teórico e as questões da pesquisa que participam. Investigadores e educadores trabalham em conjunto, “[...] compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.” (IBIAPINA, 2008, p.23)

Após o anúncio da abordagem e da natureza da investigação, serão apresentadas as etapas da pesquisa e suas fases, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

O universo da pesquisa realizada foi constituído em 2013. Compreende 113 docentes, de 26 unidades escolares, que têm turmas de 4º e 5º anos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento, por meio da aplicação de questionário, junto aos docentes sobre o perfil do universo pesquisado e experiência do uso de mídia na escola. Os professores que manifestaram interesse em estudar as relações entre educação e mídia foram convidados a participar da segunda fase da investigação, ainda não concluída.

Esta etapa pressupõe quatro fases principais de desenvolvimento:

- 1) Constituição do grupo colaborativo de pesquisa;
- 2) Definição e planejamento da proposta formativa;

- 3) Desenvolvimento da proposta formativa;
- 4) Avaliação da proposta.

A pesquisa ainda está em desenvolvimento. A coleta e a análise de dados da primeira etapa da pesquisa foram concluídas em 2013. O cronograma de trabalho prevê a finalização das três primeiras fases da segunda etapa no segundo semestre de 2014. Neste relato, vamos tratar dos resultados parciais obtidos até o primeiro semestre deste ano relacionados a dois objetivos específicos: a) Identificar e analisar a formação dos docentes da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente sobre o uso de mídia no contexto escolar e b) Compreender o alcance do grupo colaborativo na formação continuada de professores da rede pública de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola.

Resultados e Discussão

Uma vez identificado o universo da pesquisa, todas as 26 escolas onde trabalham os 113 professores nas turmas de 4º e 5º anos da rede municipal de ensino de Presidente Prudente foram convidadas a participar da investigação. Aceitaram 19 escolas, o que corresponde a 73% do total. Responderam ao questionário, 65 docentes (26 do 4º ano e 39 do 5º ano), representando 57,5% dos que atuam nessas turmas na rede. A aplicação do questionário foi realizada no final do primeiro semestre de 2013.

O instrumento de coleta de dados foi dividido em duas partes. A primeira delas buscou identificar o perfil desses sujeitos, com questões sobre sexo, idade, experiência no magistério e na Seduc, e formação, incluindo a formação para o uso de mídia. A segunda parte (com perguntas abertas) indagou aos docentes sobre sua experiência pedagógica com mídia na sala de aula, bem como seus anseios para uma formação neste sentido.

A tabulação dos dados das questões abertas foi feita com base na análise de conteúdo das respostas. Bardin (1977) explica que esta forma de análise dos dados consiste em inferências a partir das mensagens coletadas, possibilitando uma categorização e mais aprofundamento reflexivo dos dados.

A análise dos dados coletados nesta fase da pesquisa revelou que a formação dos sujeitos pesquisados para o uso de mídia na escola trouxe pouca contribuição para a sua prática pedagógica. A utilização da mídia tem se restringido às pesquisas no computador, aos jogos, à leitura de jornais e à assistência de vídeos, reforçando o paradigma de consumo de mídia, sem compreensão de seus processos de produção e de sua potencialidade educativa. Isso é resultado dos modelos de formação que visam à capacitação e o treinamento, de fora para dentro do contexto escolar.

No entanto, 57 (90%) dos 65 professores participantes da pesquisa demonstraram interesse na formação para o uso de mídia na escola. Todos esses sujeitos foram convidados para participar da segunda etapa da pesquisa, sendo que seis de quatro unidades escolares aceitaram, fechando assim a fase inicial da segunda etapa do cronograma de atividades.

Na fase seguinte – definição e planejamento da proposta formativa – a principal preocupação foi tratar das questões do empoderamento do processo, visando discutir e perceber sobre o sentido da colaboração. Esclarecer os limites da ação formativa e de pesquisa no que se refere à colaboração é importante para romper com a lógica de formação e pesquisa tradicionalmente vivenciada por pesquisadores e docentes.

Ibiapina (2008) sistematizou os procedimentos da pesquisa colaborativa. Segundo a autora, o primeiro passo é a sensibilização dos colaboradores, esclarecendo as atribuições do pesquisador como mediador e dos professores participantes. A negociação dos espaços e tempos, fazer o diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios e planejar sessões de estudos intercaladas por ciclos de reflexão sobre a prática docente são as ações seguintes de uma pesquisa colaborativa.

Vale destacar que seguir esses procedimentos significou uma quebra de barreiras importantes para o desenvolvimento de todas as demais fases da pesquisa. Isso porque os professores do grupo, mesmo após o debate sobre o sentido de colaborar, ainda permaneciam com uma “perspectiva” para uma formação tradicional, em que o formador traria um conhecimento pronto, com objetivos já estabelecidos, em um prazo já determinado, com resultados já imaginados. Essa perspectiva foi sendo revista pelo grupo e se aproximando da visão colaborativa de forma lenta e gradativa, fazendo prevalecer relações horizontais e negociações sinceras e contributivas.

O diagnóstico das necessidades formativas e dos conhecimentos prévios foi feito a partir de entrevistas individuais com os participantes do grupo, bem como a observação direta nas salas de aula dos docentes em atividades com o uso de mídia que planejaram. A atividade da narrativa autobiográfica também foi relevante, pois ajudou a resgatar e compreender como aqueles sujeitos se constituíram como docentes e o significado da sua experiência com mídia.

O acompanhamento desses docentes em sala de aula e o registro em fotos das atividades com o uso de mídia foram a base para o desenvolvimento de sessões reflexivas sobre as ações de ensino. Essas sessões foram e estão sendo realizadas nos encontros do grupo quinzenais. Tais momentos contam com a participação e colaboração de todos os professores ao ouvir os colegas, sugerir caminhos, trocar experiências e vivenciar o fortalecimento do grupo heterogêneo, mas com um mesmo objetivo: melhorar o ensino e a aprendizagem das suas realidades, de forma concreta e efetiva. Percebemos que essas sessões reflexivas não ficam simplesmente no nível da motivação, mas na consciência da responsabilidade sobre sua própria formação e o reavivamento do compromisso com a educação firmado na formação inicial.

A análise dos dados coletados na segunda fase da pesquisa também terá como procedimento a análise de conteúdo triangulando os seguintes dados:

- a) Transcrições dos 20 encontros de três horas realizados em 2014 com a participação do grupo;
- b) Atividades desenvolvidas pelo grupo durante esses encontros;
- c) Conversas entre os participantes no grupo privado criado no Facebook;
- d) Conversas por email entre os participantes;
- e) Registro dos professores das atividades em sala de aula;
- f) Avaliação do projeto de uso de mídia na escola desenvolvido por cada professor.

Salientamos que tal análise ainda não foi iniciada a partir da triangulação de tais dados, pois ainda estão sendo coletados. No entanto, algumas considerações iniciais podem ser esboçadas a partir de um olhar individual sobre algumas categorias dos dados.

Considerações Finais

Não é preciso muito investimento de tempo, nem muita reflexão para perceber o quanto a mídia hoje está presente na vida das pessoas, sejam alunos, professores, gestores e comunidade. Essa convivência é intensa nas atividades do cotidiano, mas ainda é limitada e dificultosa no ambiente escolar. Limitada em virtude dos problemas técnicos (equipamentos, infraestrutura e logística), mas também por falta da compreensão das funções e possibilidades pedagógicas das diferentes mídias. Não é falta de interesse. Falta formação específica para o professor refletir sobre essas questões e não simplesmente operar novos recursos.

Falar da necessidade de utilização da mídia na escola parece-nos um clichê que pouco contribui para o debate em virtude da nossa inserção nesta sociedade contemporânea. Como, quando, por que fazer esse uso é o que precisa ser problematizado, não pelas instâncias superiores que definem políticas públicas a partir de interesses mais particulares que públicos. As respostas devem partir da sala de aula, mediante as necessidades formativas identificadas e refletidas pelo professor, com sua mediação, com finalidades que façam atender o campo educativo. E isso só vai ocorrer se conhecermos com mais profundidade e criticamente esta realidade.

Desde março de 2014 o grupo colaborativo formado pelos seis docentes e pela pesquisadora reúne-se quinzenalmente em um laboratório de informática da Unesp com boa infraestrutura de hardware e softwares para a definição, planejamento, implementação e avaliação de um projeto piloto de uma proposta formativa.

A proposta formativa, com objetivos definidos em colaboração entre os pares, a partir do posicionamento da leitura crítica da mídia, neste momento, atua no sentido de produção de seis projetos de uso da mídia na escola, cada qual sobre a supervisão de uma das professoras integrantes do grupo colaborativo.

Esses projetos em desenvolvimento, iniciados em julho deste ano, são:

- Produção de um videodocumentário sobre o desperdício do lixo na escola em que uma das professoras atua;
- Criação de um blog para tratar da rotina escolar da unidade escolar;
- Produção, gravação e edição de vídeo sobre a dramatização de uma releitura de um conto com alunos de uma oficina sobre o assunto em um projeto da secretaria de educação da cidade;
- Elaboração de um filme de animação em *stop motion* sobre uma temática do conteúdo programático;
- Criação, produção e distribuição de jornal escolar em duas escolas.

Após a conclusão destes projetos e a divulgação destas atividades concluídas nas escolas onde trabalham as professoras envolvidas no processo, foi sugerida a comunicação dos resultados para estudantes de pedagogia, bem como em eventos na área de educação, para compartilhar as experiências.

Mesmo sem ter sido concluída, e sem análise triangular dos dados coletados a partir dos diferentes instrumentos elaborados, é possível afirmar que a proposta formativa em desenvolvimento instigou nos professores participantes a quebra da ingenuidade do olhar para a mídia.

Além disso, verificamos que a proposta de trabalho da perspectiva colaborativa, que realiza pesquisa com o professor e não sobre o professor, é um caminho que merece ser considerado e experimentado por pesquisadores da área de educação.

O desafio de atuar em um processo de formação e pesquisa com vozes

igualitárias e com objetivos comuns, com interesses verdadeiramente educativos, propicia mobilizar novas ações não somente para quem está sendo formado, mas, sobretudo, para o formador. E repensar os desafios da docência no século atual, é repensar, antes de qualquer coisa, o papel do formador e o tipo de formação continuada que está sendo oferecido. Mudanças vão ocorrer quando saírem do discurso e alcançarem as práticas.

Bibliografia

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Nova Enciclopedia, 1999.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

Palavras-chave: Mídia. Educação. Formação de professores.

Centro de Estudos e Pesquisas Jurídicas da Amazônia (CEJAM)

Aparecida Luzia Alzira Zuin
Coordenadora

Universidade Federal de Rondônia

Site:

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1981487220017040>

Leitura, escrita e novas tecnologias – Direito e justiça pela Educação

Bruno Valverde Chahaira
Universidade Federal de Rondônia
professorbrunodireito@gmail.com

Larissa Zuim Matarésio
Universidade Federal de Rondônia
larissazuim@gmail.com

Tiago Batista Ramos
Universidade Federal de Rondônia
tiagoramos8@gmail.com

RESUMO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs Ensino Médio a linguagem é considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (1999, p. 125).

Para o exercício de manifestar-se na esfera pública o ser humano cria linguagens, pois, é na e com a linguagem que ele produz e recebe discursos os mais diversos. Do mesmo modo ele se utiliza de meios que o façam alcançar a interação almejada no processo de comunicação e se *faz-visto* na arena pública.

No mesmo documento dos PCNs (1999, p.126) se explicita que no campo dos sistemas de linguagem, a estrutura simbólica da comunicação se dá pelo verbal, verbo-visual, audiovisual, gestual etc e ambos constituem sistemas arbitrários de sentido e comunicação. Para isso, para que as interações sejam permitidas são necessárias as relações comunicativas de conhecimento e reconhecimento dos códigos, símbolos, sinais e/ou signos que passam a ser representações das convencionalidades socioculturais da comunidade onde se insere, isto é, dos sistemas de linguagem ora citados.

As competências a fim de alcançar as habilidades dessa ordem demandam das condições de ensino-aprendizagem adequadas que, atualmente, são estendidas pelas novas tecnologias. Ou seja, para apreender os sentidos das linguagens no mundo contemporâneo exige-se o desenvolvimento da competência linguística e, dentro dessa perspectiva, o domínio dos instrumentos tecnológicos.

No entanto, a defesa ora proposta sobre o assunto vai além da aplicação das tecnologias no processo ensino-aprendizagem, isto é, os novos modos de sentir, pensar, analisar, interpretar, viver e ser nos processos comunicativos derivados dessas necessidades tecnológicas merece reflexão de cunho educacional, para além de mera instrumentalização.

O que se quer investigar nesse sentido é como as representações e comunicações podem ser confrontadas, de um lado com opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas (PCNs, 1999, p. 135), e de outro o entendimento dos impactos das tecnologias na comunicação social, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e no bojo da vida social, o que

significa dizer: apreender os sentidos da representação e comunicação; da investigação e compreensão dos recursos expressivos das linguagens; da natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação (PCNs, 1999, p. 135); e da contextualização sociocultural, haja vista ser no contexto que os sistemas simbólicos passam a se organizar cognitivamente em respeito e preservação das manifestações das linguagens inerentes aos diferentes grupos sociais.

Essas unidades linguísticas passíveis de apreensão de sentidos visam, sobretudo, fazer com que o processo ensino-aprendizagem, hoje pautado também pelas novas tecnologias, sejam deslocados da simples recepção (leitura/decodificação dos sistemas simbólicos) para o processo também de produção (verbal escrita/oral; verbo-visual, audiovisual etc.), haja vista ser esse o foco de atenção para o desenvolvimento da competência linguística e dentro dessa perspectiva, no saber utilizar a língua, em “situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores – a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade linguística e dos inúmeros discursos concorrentes” (PCNs, 1999, p. 131).

Palavras-Chave: Leitura. Escrita. PCNs. Direito. Educação.

O Direito à Educação como mecanismo de cumprimento das expectativas sociais

Além dos movimentos típicos da área da Educação para que os enfoques sobre a qualidade do ensino versando a leitura e escrita sejam levados a cabo, ou seja, para que os cidadãos alcancem plenamente seus direitos de frequentar a escola, aprendam a ler e a escrever nos moldes exigidos pela sociedade contemporânea (consigam contextualizar as manifestações das linguagens por meio do entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem (PCNs, 1999, p. 127)), saibam lidar com os instrumentos tecnológicos, participem efetivamente da vida política, atualmente no Brasil, a área do Direito tem sido um mecanismo socialmente concebido com a finalidade de cumprimento dessas expectativas sociais. Afinal, não basta simplesmente a criação de legislação pertinente ao assunto, se por outro lado não houver uma determinação de conduta.

Segundo Vieira e Almeida (2013, p. 11): “Muitas vezes as normas jurídicas têm uma função mistificadora, ou simbólica, voltada a retoricamente destacar um valor ou interesse, sem que se esteja verdadeiramente interessado em promover esse valor ou interesse”. Os autores são categóricos ao mencionar que “quando isso ocorre de maneira sistemática tende a classificar esse direito como uma farsa, ou seja, um não direito” (2013, p. 11).

Nessas circunstâncias a questão apontada é a nosso ver, como o sistema jurídico pode contribuir com as aspirações de se ter uma educação verdadeiramente voltada em privilegiar o cidadão, ou seja, no âmbito educacional, como pressionar para que as políticas públicas de inserção, de permanência, de participação, “somada às novas tecnologias de informação e comunicação, permite-nos testar mecanismos de transparência, debate e consulta pública, inimagináveis no passado” (VIEIRA; ALMEIDA; 2013, p. 13).

Para Kishore Singh (2013, p. 23) a Educação assumiu importância fundamental na vida das pessoas no mundo atual de rápidas mudanças. Prossegue o relator especial das Nações Unidas para o Direito à Educação: A Educação é também essencial no desenvolvimento social. Reconhecido esse seu papel na transformação de indivíduos e sociedade, o direito humano à Educação foi reafirmado no Fórum Mundial de Educação (2000), no qual a comunidade internacional adotou o compromisso coletivo de alcançar os objetivos da campanha mundial da UNESCO Educação para todos (EPT). [...] Educação é talvez a mais importante função do Estado e dos governos locais. (SINGH, 2013, p. 23).

Nesse sentido, o presente trabalho além de apresentar a proposta de mudanças que ensejam o modelo educacional com relação à leitura e à escrita, a fim de que todos possam ler e escrever adequadamente, seguindo o percurso da prática comunicacional (recepção e produção), participação política na esfera pública e no espaço social, e a compreensão do caráter dialógico das linguagens, impõe uma visão jurídica sobre o debate, cujo objetivo versa relembrar o comprometimento dos Estados-membros das Nações Unidas com a Educação, no ano de 1998, por meio do programa conhecido como “Educação para Todos – EPA”.

No referido documento adotado pela Resolução A/RES/52/84 da Assembleia Geral da ONU, resultante da Conferência Mundial Educação para Todos, concretizado pela UNESCO, em Jomtien, em 1990 traz em seu bojo: Seu objetivo é expandir as oportunidades educacionais para crianças, jovens e adultos até 2015, pela realização das seguintes metas: expansão da Educação e cuidado na primeira infância, universalização da Educação elementar gratuita e obrigatória, aprendizado de jovens e adultos, redução das taxas de analfabetismo, igualdade de gênero nas oportunidades educacionais e qualidade da Educação, em todos os seus aspectos (RANIERI, 2013, p. 55).

No EPA versa ainda a importância do direito à Educação e para que o direito pleno seja atingido para satisfação das necessidades dos indivíduos no processo ensino-aprendizagem cita: [...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (EPA, art. 1,1.)

O direito de aprender, princípio basilar da Educação, está presente também na Constituição Federal do Brasil – CF/88, porque é a tônica do momento histórico, fazer da sala de aula e do ambiente escolar, espaço social privilegiado do fazer-fazer, do fazer-saber, do fazer-ser. Logo, o espaço social propício e/ou apropriado para que o direito pleno de aprender e ensinar se complementem com a merecida qualidade social.

Para a área do Direito esse mote é fundamental, traduzida por meio das legislações educacionais vigentes, tais como:

O Plano Nacional de Educação (Lei, 10.172/2001); o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA- Lei 8.069/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996); Lei da Ação Civil Pública (Lei 7.374/1985); Lei da Improbidade Administrativa (8.429/1992), as leis de responsabilidade administrativa (Lei 1.079/1950); Decreto-Lei nº 201/1967, além das normas procedimentais do Código

de Processo Civil, do Mandado de Segurança e da Ação Popular (RANIERI, 2013, p.55).

De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE – 2011/2020 o Brasil investirá na Educação conforme previsto na Constituição Federal de 1988, ou seja, deverá fazer valer o que consta no artigo 205 da CF/88 cujo objetivo determina a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; para tanto será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Em atendimento aos requisitos básicos da Lei Magna brasileira, o Governo Federal lançou mão do PNE que vigorará no período de 2011-2020. Cita o presente instrumento, Meta 16, que o Estado investirá na formação do docente “em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Além de perseguir esses objetivos vale a partir de agora, o exercício da sociedade em acompanhar incisivamente os atos em prol desse direito, considerando que nessa perspectiva consta o inegável direito da leitura e da escrita, como reconhecimento da qualidade da Educação. Porque não basta o conhecimento teórico, o cumprimento de metas ou de percentuais, mas assumir de fato e de direito que a escrita e leitura, a transmissão de ideias, a inserção das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem devem realinhar a aprendizagem do caráter produtivo da linguagem e do fazer comunicativo.

Bibliografia

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Lei 10.257, de 10 de julho de 2011**. Estatuto das Cidades (2001). Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de jul. 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. PCNs+**. Ministério da Educação. Brasília, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 10ª ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. I A Sociedade Brasileira em Transição. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

_____, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7ª Edição. (Coleção Questões da Nossa Época) São Paulo: Editora Cortez, 2003.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 31ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. 2ª Edição. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública – Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. 2ª Edição. Tradução de Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KOSIK, Karel. *In*: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Ensaios. 7ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

LÉVY, Pierre. **Inteligência Coletiva**. São Paulo. São Paulo Editora Loyola, 1994.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução: Ronald Polito e Sergio Alcides. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

MÍLOVIC, Miroslav. **Filosofia da Comunicação: para uma crítica da modernidade**. Tradução do manuscrito em inglês de Verrah Chamma. Brasília: Plano Editora, 2002.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução de Wagner de Oliveira Brandão; revisão da tradução Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

TRIVINHO, Eugênio. **Novas Tecnologias de Comunicação. Linguagem Auto-Referencial**. *In*: **Caos e Ordem na Mídia, Cultura e Sociedade. Temática Caos e Ordem**. São Paulo: EDUC, 1999.

Ciência, tecnologia e sociedade

Carmen Oliveira
Coordenadora

Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro
UNIRIO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados de análises fílmicas que tomam algumas produções cinematográficas de ficção científica e discutir os modos pelos quais a informação sobre ciência é agenciada no contexto de cada produção fílmica e pensar seu estatuto na dinâmica da divulgação da ciência. Nesse sentido, tomamos conjunto de produções que são caracterizadas por serem versões diferentes de uma mesma história: os *remakes* e suas produções originais. Mais especificamente, *remakes* são refilmagens e as produções aqui analisadas apresentam cerca de 35 a 40 anos de diferença entre si.

A abordagem que pretendemos realizar sobre a questão da divulgação científica traz para o centro do debate dos aspectos informacionais, no âmbito da ciência, o papel de alguns produtos culturais – os filmes de ficção científica-, cuja circulação em contexto mundial transforma a informação científica em temática estruturante de discursos pró ou anti cientificidade, articulando as problemáticas contemporâneas em visões prospectivas ou retrospectivas. Nesse sentido, discutimos sobre o estatuto da ciência, sobretudo a partir dos anos de 1950, em virtude da temática e do período no qual foram realizados os filmes que serão analisados. Procuramos inserir nossas questões nesse horizonte, evidenciando que diferentes iniciativas (feiras de ciências; museus de ciências; exposições itinerantes; filmes; quadrinhos; literatura; etc) podem estar articuladas em prol de uma política de divulgação da ciência.

A análise se pautou em instrumento desenvolvido em pesquisa anterior e que apresenta três dimensões: 1) dimensão textual/narrativa que abarca informações sobre personagens; referente (que é a ciência); e procura responder à seguinte questão - Como o filme conta a história?; 2) dimensão contextual, abarcando informação sobre o contexto de produção procura responder à seguinte questão – Dentro de qual contexto o filme é produzido?; 3) dimensão documental que delinea o filme como documento que informa sobre ciência e procura responder à pergunta *Sobre o quê o filme informa?* Desse modo, problematizamos em cada produção como a ciência é trabalhada ficcionalmente e, tendo em vista os contextos de produção, sua representação.

As análises que apresentaremos aqui recaem sobre dois conjuntos de filmes: *Planeta dos Macacos* (1968); *Planeta dos Macacos* (2001) de um total de 14 produções analisadas.

Para desenvolver as questões aqui propostas, delineamos algumas questões referentes ao estatuto da ciência; aos processos de divulgação científica e positiviação de uma cultura científica e ao gênero de ficção científica.

A ciência e sociedade

Uma das marcas herdadas pelo século XX foi o cientificismo que se consolidou no século XIX, marcando o otimismo face ao desenvolvimento científico. No entanto, mesmo neste período já havia discursos que já apontavam para o fracasso desse campo. Em janeiro de 1895, Fernand Brunetière, especialista em história literária, publica um

artigo na *Revista dos Dois Mundos* que provocaria celeuma. Ele acusa a ciência de ter fracassado, pois apesar do crescimento do conhecimento científico, o progresso material não foi alcançado, como prometido. Para Brunetière a ciência poderia até se tornar eficiente a longo prazo, mas a curto ou médio prazo nenhuma ciência poderia fornecer os meios para que o homem vivesse uma vida que não fosse puramente “animal”. Rapidamente, alguns homens de ciência pensaram em responder à altura, e Marcelin Berthelot, químico e ministro dos negócios estrangeiros da França, responde à Brunetière que “a cada dia, a aplicação da ciência na indústria fazia crescer a prosperidade das nações. O destino de todos melhorou com as idéias novas. O triunfo universal da ciência assegurará aos homens o máximo de felicidade e moralidade” (SICARD, 1994, p.27).

O século XX vai apresentar sérias mudanças em relação a essa condição da ciência, sendo seu papel discutido e repensando em função de diferentes questões. A sua relação com a sociedade começa a ser problematizada e o fazer do cientista encarado como uma ação que deva sofrer regulações. No âmbito dessa discussão, Ziman (1981) considera importante, antes de se levantar críticas às consequências do desenvolvimento científico perceber a ciência como parte do sistema de vida moderno, imbricada com as artes, as técnicas e, até mesmo, a religião. Ele também destaca o papel de relevo que a guerra teve e ainda tem no desenvolvimento tecno-científico. No caso da 2ª Grande Guerra Mundial, ele destaca que os cientistas do lado dos aliados foram absolutamente patrióticos e removeram qualquer inibição quanto ao aspecto ético da utilização da ciência diante da possibilidade de os regimes nazi-fascistas saírem vitoriosos. Segundo Ziman, a mobilização dos cientistas durante essa guerra acabou sendo permanente no resto do século XX, com os países desenvolvidos gastando uma parcela significativa de suas rendas nacionais em pesquisa e desenvolvimento voltado diretamente para objetivos militares. Tristemente, como afirma o teórico, a maior parte dos cientistas envolvidos nas atividades de pesquisa militar é autocomplacente, apoiando-se no argumento do patriotismo para executar suas tarefas. Nessa perspectiva, a ciência viu-se enredada em discussões globais regidas pela retórica da paz e do desarmamento, mobilizando grupos sociais com representações de diferentes segmentos da sociedade.

À parte a questão das pesquisas militares, outras devem ser discutidas, destacando-se que a necessidade social da ciência está, também, relacionada ao bem estar social da humanidade. Assim, essa “exigência moderna no sentido de que a Ciência seja útil e socialmente responsável constitui simplesmente uma retomada das virtudes antigas que sempre foram admitidas como corretas” (ZIMAN, 1981, p. 351). Dessa forma, o que Ziman chama de política da ciência é observar os espaços que devem e podem ser explorados nas linhas de frente das pesquisas e, sobretudo, considerar as necessidades sociais mais importantes “tais como o de novas fontes de energia, ou da proteção do meio ambiente, e manobrar os esquadrões de cientistas, indicando-lhes a direção apropriada para seus ataques” (ZIMAN, 1981, p. 353).

A problemática das consequências do fazer científico tornou-se mais aguda em decorrência dos eventos decorrentes da II Grande Guerra, dentre outros. No geral, como nos diz aponta Dupas (2005), o desenvolvimento tecnológico parece ter tornado as guerras mais selvagens e a mortalidade entre civis aumentou em uma escala sem precedentes desde o início do século XX. O Projeto Manhattan colocou o problema ético em definitivo no contexto do saber científico e, para Dupas, uma alternativa de mudança de rumo seria recuperar as experiências passadas que foram encobertas em nome da marcha do progresso científico.

Sobre a divulgação da ciência

Na corrente dos estudos antropológicos e sociológicos da ciência, compreende-se que o fazer científico não é um “fazer solitário”. Primeiramente, suas teorizações, experiências e desenvolvimentos apóiam-se nos estudos anteriores e em outros que estão sendo desenvolvidos simultaneamente. Ao serem divulgadas por meio de *papers*, por exemplo, tais idéias podem seguir adiante em outras construções científicas. Em segundo lugar, cada cientista é membro de diversos grupos sociais, interligados entre si: desde o grupo de especialistas e técnicos imediatos que trabalham nos experimentos, até a comunidade mais ampla de cientistas da área, passando pela comunidade nacional e pelos grupos de outras especialidades com as quais se estabelece um diálogo entre campos (ZAMBONI, 2001).

Sem dúvida, esta tarefa não ocorre, quando ocorre, sem dificuldades, tanto no plano do idioma quanto no da própria experiência científica. Como afirma Calder (1975) em seu projeto de repudiar as explicações mágicas sobre os fenômenos, a ciência acabou criando uma aura de magia e mistério em torno de si. Para ele, a questão de levar o conhecimento desenvolvido cientificamente ao público envolve o projeto de esclarecimento acerca do fazer humano, de modo a diminuir a atitude de desconfiança para com o campo científico. Nesse sentido, a distinção entre o termo cientista, que surge em meados dos anos de 1840, e a expressão homem de ciência, faz toda diferença. O homem de ciência é percebido como aquele que nos fóruns privilegiados discute sobre tudo, inclusive ciência: política, literatura, astronomia etc. O cientista surge com um linguajar próprio e especializado, um mundo expresso em um determinado idioma acessível somente àqueles que são da área.

A capacidade de explicar sobre o seu fazer a um público de leigos demanda uma competência que, segundo alguns teóricos, nem todos possuem. A dificuldade de construir aproximações, metáforas e analogias acaba, também, gerando o medo de simplificação de conceitos considerados complexos. O esforço para combater a atitude de desconfiança e a criação de um imaginário negativo sobre a ciência tem na divulgação uma arma. Exemplificando, Calder (1979) lembra que o desenvolvimento das experiências com a energia atômica não veio ao público paulatinamente, e sim de forma abrupta com as duas bombas lançadas sobre o Japão, em virtude do segredo militar e da situação de guerra. Isso fez com que a população mundial fosse tomada por uma sensação negativa diante dos avanços tecno-científicos em um contexto de aliança entre ciência, Estado e poder político-militar. Nesse sentido, o autor lembra que a divulgação não consiste, somente, no que alguns meios de comunicação, como rádio, imprensa escrita, televisão e cinema, fazem com competência ao levarem ao público tanto as descobertas da ciência como o fazer do cientista. Haveria, também, a necessidade de orientar a opinião pública nas questões que devam ter prioridade de discussão e debate no espaço de condução das políticas governamentais e desenvolvimento científico. Uma questão que não pode ser esquecida é que tal esforço está relacionado ao papel social do próprio fazer científico, o que para Auger (1975) consiste em um duplo aspecto da ciência: conhecimento e utilidade. A compreensão do mundo e o aperfeiçoamento do conhecimento para uso em aplicações e realizações técnicas funcionam para inserir a ciência no papel social, o que não é uma questão simples. Candotti (2002) argumenta na defesa da divulgação, tendo em vista algumas questões consideradas cruciais em tempos de transgênicos e experiências genéticas.

Todas elas estão relacionadas à reflexão sobre os impactos sociais e culturais das descobertas científicas e envolvem a ética, a responsabilidade do cientista nesse processo de divulgação, o papel das instituições de pesquisa, os órgãos de fomento, os meios de comunicação e, finalmente, a educação popular (CANDOTTI, 2002).

Parece restar pouca dúvida sobre a relação entre os processos de divulgação da ciência e a construção de uma cultura científica que promova, nas mais diferentes esferas das atividades humanas, o contato mais direto, e porque não dizer, mais crítico, com a ciência e seus efeitos. Se, por um lado muitos consideram perigoso expor o público comum a uma “meia-ciência”, por outro, o contexto contemporâneo coloca este processo como urgente, com as demandas crescentes de campos profissionais direta ou indiretamente ligados ao campo científico, incluindo aquelas que necessitam de permanente contato com áreas científicas, em áreas industriais, por exemplo (ALMEIDA, 2002).

No conjunto de trabalhos e pesquisas sobre o tema, o papel da educação nos espaços não-formais de aprendizagem é o mais enfatizado. Silva, Arouca e Guimarães (2002), por exemplo, destacam três objetivos básicos das ações de popularização da ciência: 1 – afirmar o direito de cidadania com relação ao conjunto das questões científicas e tecnológicas; 2 – despertar vocações científicas nos jovens; 3 – gerar parâmetros para a própria comunidade científica. Nesse contexto, espaços da mídia impressa e televisiva, assim como os museus de ciência tornam-se locus privilegiado para divulgação dos discursos que traduzem o saber científico, sem, no entanto, abrirem espaço para o ficcional.

Autores como Issac Asimov e Arthur C. Clarke argumentam a favor da ficção científica considerando sua capacidade de atração. Auger (1975) lembra como podem ser interessantes os relatos, povoados pelo que ele denomina um certo romantismo, sobre o fazer dos cientistas e os imprevistos que ele enfrentam no desenvolvimento das suas experiências. Em tais narrativas, podem e devem estar presentes a informação científica, como acúmulo do conhecimento sobre o que já foi feito, o papel da imaginação, como fator que impulsiona o cientista a sair da rotina e vislumbrar novos caminhos e descobertas, e o papel do acaso. Suppia (2006), por exemplo, em artigo breve, mas significativo, afirma que é difícil avaliar o impacto dos filmes de *sci-fi*, mas é possível pensar no quanto de noção científica e tecnológica foi adquirida pelo cidadão comum ao assistir tais produções, que exploram temáticas científicas variadas que são retrabalhadas no campo do imaginário e ficcional.

A informação científica nos filmes de *sci-fi*

Isaac Asimov é taxativo em afirmar que a idéia de uma ficção científica, tendo em vista o conceito de ciência que está implicado no gênero, não poderia ter surgido antes de se ter desenvolvido a noção de mudanças sociais advindas do desenvolvimento técnico-científico. Ou seja, ele relaciona estreitamente este gênero a um contexto no qual as mudanças e avanços tecnológicos e científicos, assim como os seus efeitos sobre a sociedade, tornam-se acentuados o suficiente para serem percebidos no transcurso de uma existência. Só então, pela primeira vez, o futuro é concebido. “O importante em matéria de ficção científica, até mesmo fundamental, é aquilo que efetivamente a fez surgir, ou seja, a percepção das mudanças produzidas pela tecnologia.” (ASIMOV,

1984, p. 18).

Tendo em vista nossa abordagem, apresentaremos aqui as informações científicas que estão presentes nas produções, discutindo suas vinculações ao contexto de época de cada filme. Tais informações são oriundas da dimensão documental e dão conta da pergunta *Sobre o quê o filme informa*. Ao tomarmos em consideração a oposição permanência e mudança (o que permanece e o que muda de uma produção a outra), pudemos delinear como as temáticas científicas se alteram substancialmente em relação ao contexto de produção, ao passo que a parte ficcional parece sofrer poucas alterações. O Quadro 1 esquematiza as informações referentes à ciência e ao personagem principal das tramas.

<i>Filme</i>	<i>Personagem</i>	<i>Ciência</i>
Planeta dos Macacos (Franklin J. Schaffner, 1968)	A personagem principal é Taylor, astronauta capitão da missão de exploração que deveria retornar à Terra. Ele crê na ciência, porém não crê na humanidade. Em sua opinião o homem destrói tudo que cria; vê-se como um explorador.	A ciência é julgada em função das conseqüências advindas do holocausto nuclear que acabou com a civilização humana. Na sociedade símia, o discurso científico mescla-se ao religioso em uma postura conservadora, e a raça humana tornou-se degenerada pelos seus próprios atos. Nesse sentido, o homem como elo perdido é uma heresia científica e vai contra as escrituras. No entanto, há posturas diferenciadas, onde cientistas macacos buscam a verdade e o conhecimento isentos dos preconceitos religiosos.
Planeta dos Macacos (Tim Burton, 2001);	A personagem principal é Leo Davidson astronauta/militar; membro da força aérea norte-americana.	O aspecto tecnológico, aliado ao poderio militar, tem maior destaque que o científico na narrativa. Este poder está na base do Estado símio. Há breves referências às pesquisas espaciais desenvolvidas no próprio espaço.
<p>Mudança: Da primeira à segunda versão o cientista perde espaço para o militar. O mesmo ocorre com a questão da ciência: tópicos como o holocausto nuclear, o discurso evolucionista e experiências com macacos (plausíveis em 1968) são substituídos pela relação entre poder civil X poder militar e a intervenção a favor da segurança nacional (que na sociedade dos símios desequilibraria o Estado democrático a favor de uma ditadura) e por uma discussão atenuada sobre direitos dos animais (no caso direito dos humanos, já que eles são animais para os macacos) e sobre desequilíbrio ecológico.</p> <p>Permanência: O final sem esperança para a humanidade no Planeta Terra. Apesar das diferenças entre as causas da supremacia da civilização dos macacos no futuro, ambas as versões colocam a ação humana como deflagradora deste processo.</p>		

Entendemos que as questões científicas abordadas nas duas produções são profundamente marcadas pelo contexto de cada período: o fim da humanidade em virtude de uma guerra atômica, na produção de 1968; a supremacia bélica dos símios como determinante, na produção de 2001.

Cabe destacar o modo como a passagem do tempo se opera em ambas as produções, considerando a perspectiva de uma viagem no tempo-espaço a partir de teorizações já discutidas em cada período.

A ideia de relacionar ciência e religião, na primeira produção, e ciência e poder bélico, na segunda, apresenta-se também, potencialmente rica para encaminhar as relações entre os diferentes saberes e as dimensões políticas da ciência.

Bibliografia

ALMEIDA, Miguel Osório. A vulgarização do saber. In: MASSARANI, Luisa;

MOREIRA, Ideu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. pp. 65-72.

ASIMOV, Issac. **No mundo da ficção científica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.

AUGER, Pierre. A ciência e os mitos. In: UNESCO. **Ciência e mito**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. p. 119-137.

CALDER, Ritchie. A ciência para o profano. In: UNESCO. **Ciência e mito**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975. p.81-97

CANDOTTI, Ennio. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ideu de Castro; BRITO, Fátima (Org.). **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência, 2002. p. 15-24.

DUPAS, Gilberto. Progresso: como mito ou ideologia. **Cadernos IHU**, ano 5, nº 77, 2007.

SICARD, Monique. Mille huit quatre-vingt-quinze ou les bascules du regard. **Le cinéma et la science**. Paris: CNRS, 1994. p.18-33.

SUPPIA, Alfredo Luiz Paes de Oliveira. A divulgação científica contida nos filmes de ficção. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v 58, n 1, jan/mar, 2006.

ZAMBONI, Lilian Márcia Simões. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas: Autores Associados, 2001.

ZIMAN, John. **A força do conhecimento**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

Palavras-chave: ficção-científica cinematográfica; *remakes*; ciência

Introdução

O papel da linguagem nas relações humanas e na construção do conhecimento é algo bastante relevante. Transpondo tal observação para dentro dos muros da escola, a experiência com a heterogeneidade histórico-social, cultural e cognitiva dos alunos suscita uma reflexão acerca dos sentidos que os alunos estariam atribuindo à ciência, através do contato que os mesmos têm com a linguagem científica exibida por meio do gênero textual conhecido como divulgação científica, na sala de aula e fora dela. Diante da evidência de que esta linguagem, a divulgação científica, estaria a cada dia mais presente na sociedade, e também na escola, e considerando-se a linguagem como processo social que denota contexto, ação e concretude, torna-se pertinente a investigação dos possíveis meios midiáticos que permitem a inclusão dos alunos na linguagem científica.

Nesta presente pesquisa, procurou-se enfatizar também os elementos científicos em situações contextuais que pudessem suscitar nos alunos reflexões diante das situações-problemas que envolvessem o cotidiano que eram apresentadas aos mesmos no decorrer da pesquisa educacional.

A ferramenta tecnológica que foi utilizada para esta pesquisa apresentava-se como um recurso exequível, barato e de fácil acesso, pois compunha-se apenas de um programa de computador de áudio (o Audacity, um software livre e gratuito), um *netbook*, um microfone e um amplificador sonoro. Este equipamento possibilitou, então, a criação de um estúdio radiofônico dentro da própria sala de aula. Essa rádio escola no ambiente da sala de aula permitiu que os alunos criassem e gravassem seus textos radiofônicos. Nesse novo ambiente e tempo escolar, configurado por essa rádio escola, a oralidade e a produção escrita emergiram num contexto diferenciado. A metodologia da pesquisa para a coleta de dados no ambiente escolar compõe-se de etapas seguidas pelos alunos, como a leitura e compreensão conceitual de artigos de divulgação científica, produções textuais radiofônicas, gravações radiofônicas, questionário socioeconômico, questionários pós gravações radiofônicas e um questionário autoanalítico de todo o processo radiofônico. Durante esse processo, o professor foi o mediador entre o aluno e a informação.

A partir desse contexto, o problema central da pesquisa que se propõe é responder à questão: Que papel a rádio escola pode desempenhar no processo da alfabetização científica?

A pesquisa tem como objetivo geral investigar o quanto esse recurso midiático, no contexto comunicação e educação científica, poderá contribuir para iniciar os alunos no conteúdo científico e na prática de trabalhar com textos de divulgação científica, através de contextos interdisciplinares que se aproximassem de situações cotidianas. Como objetivo específico, a pesquisa visa verificar que contribuições a rádio escola poderá oferecer em relação às mudanças de hábitos entre os alunos, como o gosto pela leitura e pesquisa, a cooperação, a colaboração e a socialização entre pares. Supõe-se que a prática da reelaboração textual, desenvolvida na rádio escola, poderá desenvolver a

capacidade comunicativa: a coesão e a coerência textuais; uma vez que, para tal, também é necessária a atenção ao uso correto do vernáculo. Além disso, diante dessa prática de reelaboração textual pode surgir o elemento estético na produção de um texto: o estilo como uma marca pessoal da criatividade e da maneira de expor uma informação ou argumento. Supõe-se, ainda, que o constante exercício da escrita permita a articulação do raciocínio para uma posterior transposição do pensamento ininteligível para o inteligível. Para tanto, o ato de escrever exige um exercício constante de prática que, por sua vez, exige também uma constante atenção às palavras (seu significado e seu sentido) no contexto em que as mesmas estão inseridas. Portanto, tais objetivos seriam observados por meio dos dados obtidos durante a reelaboração textual radiofônica, as gravações radiofônicas e também através dos questionários aplicados pós audição das gravações radiofônicas. Por fim, a aplicação do questionário socioeconômico teria como objetivo problematizar uma possível relação entre o nível socioeconômico, a aquisição de bens culturais e o desempenho apresentado nas oficinas. Esta pesquisa terá como pressuposto teórico as reflexões do filósofo Ludwig Wittgenstein que aborda, em sua obra *Investigações Filosóficas*, o pragmatismo da linguagem, situando, dessa forma, as ações humanas nos “jogos de linguagem”, dos quais fazem parte quaisquer ações humanas mediadas pela linguagem.

A práxis da linguagem em Wittgenstein e a rádio escola: pensando caminhos para a alfabetização científica.

As reflexões feitas pelo filósofo Ludwig Wittgenstein, nas quais a linguagem é determinada pela sua práxis estritamente social, nos remetem à linguagem que se manifesta na concretude da vida, ou seja, a comunicação humana cotidiana. O contexto público e o acordo interpessoal refletem as regras da inteligibilidade linguística nas variadas formas comunicativas. Ou seja, para Wittgenstein (1975) o ato de representar uma linguagem significa necessariamente representar uma forma de vida - considerando a definição de “forma de vida”, para este filósofo, como todo o modo de vida dos seres humanos no mundo. Neste contexto emerge o conceito dos jogos de linguagem. Wittgenstein (1975, p.16) define “jogos de linguagem” da seguinte forma: “Chamarei também de ‘jogos de linguagem’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada.” Por conseguinte, Wittgenstein (1975, p.22-23) enumera várias ações sociais permeadas pela linguagem, as quais fazem parte dos jogos de linguagem: O termo “*jogo* de linguagem” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida. As inúmeras ações do dia a dia, tais como calcular, cantar, ler e etc. fazem parte das ações humanas pertinentes a um contexto social, cujas regras são partilhadas pelo grupo social.

Compreende-se, portanto, que nesta pesquisa as reflexões de Wittgenstein serão fundamentais para a elucidação dos possíveis processos de alfabetização científica dos alunos, uma vez que, como lentes, essas reflexões poderão ampliar o entendimento sobre a construção da linguagem científica dentro do ambiente escolar.

Alfabetização científica

Durant (2005) afirma que *scientific literacy* (traduzido no texto por alfabetização científica) é um termo da moda no campo da educação tanto nos EUA quanto na Inglaterra. E esse termo designa “o que o público em geral deveria saber a respeito de

ciência” (p. 13). O autor apresenta três abordagens para o termo. Na primeira, *alfabetização científica* diz respeito ao conhecimento do conteúdo da ciência; na segunda, o termo se refere à importância de dominar os procedimentos mentais e manuais de produzir conhecimento científico (método científico); a terceira relaciona-se à ideia de cultura científica, pois enfatiza as estruturas sociais ou as instituições da ciência.

A alfabetização científica, para Bauer (apud EPSTEIN, 2002, p. 11), abrange três componentes culturais: 1 – uma noção geral sobre determinados conceitos e temas da ciência; 2 – uma noção sobre a natureza da atividade científica; 3 – uma consciência do papel da ciência na sociedade e na cultura. Em tal perspectiva, é possível reconhecer uma ligação entre o que o cidadão comum deve conhecer sobre ciência, o que se considera um nível ideal para esse conhecimento e o esclarecimento público sobre os rumos das políticas de pesquisa científica. A alfabetização científica tem foco no cidadão. No entanto, sua perspectiva é social. Tendo em vista as condições contemporâneas dos debates sobre o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento industrial e o desenvolvimento econômico que estão atrelados ao fomento científico, há de se considerar a importância de alfabetizar o cidadão no conhecimento que se tornou determinante para responder às várias problemáticas da sociedade.

O que nos interessa nessa discussão é, sobretudo, a perspectiva de adoção de diferentes estratégias para o desenvolvimento de uma cultura científica, fazendo com que a alfabetização científica torne-se uma das metas a ser alcançadas. Alfabetização científica e cultura científica, desse modo, encontram-se no centro de debates que investem nas questões educacionais e informacionais, tendo em vista não somente o esclarecimento, mas, sobretudo, a construção de um conhecimento sobre a ciência em diferentes esferas da sociedade.

A rádio escola como um laboratório de linguagem: aspectos gerais e metodológicos

O campo da pesquisa foi o ambiente escolar na Escola Municipal Georg Rodenbach (município de Juiz de Fora – MG) com os alunos da turma do 8º ano/2013 e, posteriormente, a continuidade da pesquisa com o mesmo grupo de alunos que, em 2014, passaram para a turma do 9º ano (salvo os casos de alunos que saíram e entraram na turma no período de 2013 e 1º semestre de 2014, e que participaram, dessa forma, apenas de um momento da pesquisa)

A coleta de dados ocorreu em dois momentos distintos da pesquisa. Primeiro momento com as oficinas da rádio escola em 2013. Segundo momento com a audição das edições da rádio escola em 2014.

O primeiro momento, com as oficinas da rádio escola, subdividiu-se em três outros momentos: 1º momento com a produção do texto radiofônico pelos alunos, a partir da leitura e compreensão de textos jornalístico-científicos; 2º Momento com as gravações dos textos radiofônicos; 3º Aplicação do questionário socioeconômico.

O segundo momento, com a audição das edições da rádio escola em 2014, subdividiu-se em dois momentos: 1º A audição, propriamente dita, das edições da rádio escola; 2º Aplicação de um questionário inferencial após cada audição da rádio escola. A aplicação do questionário socioeconômico, composto por questões abertas e fechadas, no final do primeiro momento das oficinas da rádio escola teve como objetivo traçar um perfil do grupo dos alunos participantes em relação ao tempo de exposição às mídias, a aquisição de bens culturais e a possível relação com o desempenho apresentado nas

oficinas, ou seja, uma problematização dos dados encontrados. A aplicação dos questionários inferenciais, com questões abertas, após as audições da rádio escola, teve como objetivo observar o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento do aluno em relação às situações contextualizadas a partir dos assuntos dos textos radiofônicos editados e transmitidos para os alunos em formato de um programa radiofônico. Os pensamentos dos alunos, materializados através das respostas a esses questionários, serão tomados, também, como possíveis indicadores do processo de AC no contexto radiofônico.

Resultados parciais

A partir das oficinas textuais, foi feito um cotejamento dos textos radiofônicos produzidos pelos grupos com cinco alunos. Durante este processo, foi possível observar como os alunos, no intuito de resumir, trabalharam com os textos. O grupo 1, que trabalhou com o texto “Células-tronco caçam e matam vírus da Aids”, produziu um texto radiofônico com as seguintes características: 1ª) Utilizaram a voz de forma enfática e mais espontânea, com pausas que indicavam intervalos que apontavam para a continuação da enunciação por outro aluno/locutor; 2ª) A produção do texto foi feita considerando o encadeamento lógico e coerente das ideias contidas no texto original; 3ª) A translocação de um fragmento final do texto original para o início do texto radiofônico não comprometeu o sentido enunciativo das ideias textuais. No entanto, tal ação denota uma certa autonomia e entendimento sobre a importância de se introduzir a definição da palavra chave no começo do texto; 4ª) A atenção à data da notícia jornalístico-científica (o tempo verbal) e a adequação com o momento da construção do texto radiofônico; 5ª) Um dos trechos do texto original sofreu uma síntese que o tornou mais inteligível; 6ª) Nomes estrangeiros foram suprimidos pelos alunos, como uma forma de contornar o problema da pronúncia.

O grupo 2, que trabalhou com o texto “Butantan produz vacina contra a dengue”, produziu um texto radiofônico com as seguintes características: 1ª) A heterogeneidade na entonação da voz demonstra que alguns alunos/locutores estavam mais seguros e outros mais vacilantes ou tímidos. As pausas entre um aluno/locutor e outro foram um pouco mais longas, demonstrando uma ação não totalmente sincrônica da enunciação anterior com a imediatamente posterior; 2ª) A produção do texto foi feita considerando o encadeamento lógico e coerente das ideias contidas no texto original; 3ª) Na tentativa de realizar a síntese textual, os alunos desse grupo suprimem frases inteiras, não desenvolvendo a síntese; 4ª) A participação dos alunos mais tímidos demonstra uma ruptura comportamental que poderá alavancar o desenvolvimento desses alunos, em vários aspectos de suas vidas; 5ª) A atenção à data da notícia jornalístico-científica (o tempo verbal) e a adequação com o momento da construção do texto radiofônico; 6ª) A produção textual é encerrada pela opinião do primeiro aluno/locutor que introduziu o assunto; tal fato pode revelar uma unanimidade de opinião sobre o assunto trabalhado em grupo.

O grupo 3, que trabalhou com o texto “Projeto com satélite leva alunos de escola municipal brasileira a EUA e Japão”, produziu um texto radiofônico com as seguintes características: 1ª) Em geral, a entonação de voz dos alunos é menos enfática; no entanto parece a entonação de voz em uma roda de bate papo; 2ª) A produção do texto foi feita considerando o encadeamento lógico e coerente das ideias contidas no texto original; 3ª) Alguns alunos demonstraram um pouco mais de desenvoltura na síntese de

alguns trechos do texto trabalhado; embora tenham suprimido algumas informações importantes na elaboração da síntese textual; 4ª) A participação de um aluno que no cotidiano escolar se recusava a ler em sala de aula (por ter grande dificuldade na leitura e na pronúncia geral das palavras) demonstra uma mudança comportamental positiva. Esta mudança poderá ajudar este aluno a transpor essas barreiras, uma vez que o mesmo sentirá mais motivação para participar de outras atividades; 5ª) A atenção à data da notícia jornalístico-científica (o tempo verbal) e a adequação com o momento da construção do texto radiofônico; 6ª) A diversidade de opiniões é revelada através dos comentários acrescentados no final da produção radiofônica pelos alunos. Inclusive um dos alunos opinou duas vezes sobre o assunto abordado.

Bibliografia

ASSUMPCÃO, Z. A. de. **A rádio no espaço escolar: para falar e escrever melhor**. São Paulo: Annablume, 2008.

BALTAR, M. **Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: questões e desafios para a educação**. 5 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

DURANT, John. O que é alfabetização científica? In: MASSARANI, Luisa; TURNEY, Jon; MOREIRA, Ildeu de Castro. **Terra Incógnita**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent; UFRJ, Casa da Ciência: FIOCRUZ, 2005.

EPSTEIN, Isaac. **Divulgação científica – 96 verbetes**. São Paulo: Pontes, 2002.

HENRY, J. **A Revolução Científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Palavras-chave: rádio-escola; alfabetização científica; jogos de linguagem

A construção de conceitos científicos nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa

Lília Pereira Nunes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –UNIRIO

liliapnunes@gmail.com

Introdução

O destino do século XX parece ter sido marcado pelo fazer científico, herança que passou ao século XXI. A passagem do século passado para este foi marcado por inovações no âmbito da biotecnologia, da ciência da informação e da ciência espacial. Nesse sentido, três grandes revoluções, no dizer de Sasson (2003), foram preparadas nesse período e terão grande impacto na vida humana: 1) a revolução genômica que possibilitará, com o sequenciamento do genoma, a compreensão da vida em nível molecular e a utilização do conhecimento desenvolvido em outros processos e produtos, como no campo da medicina, por exemplo; 2) a revolução ecotecnológica que pretende promover uma integração entre os conhecimentos, as tecnologias tradicionais e inovadoras, as biotecnologias, a informação e as energias renováveis com vistas ao desenvolvimento sustentável do planeta; 3) a revolução informacional e comunicacional que pautada no avanço tecnológico, permite o crescimento tanto da assimilação quanto da disseminação da informação, melhorando o acesso e as formas de armazenamento e circulação. Desse modo, podemos afirmar que o cenário global de evolução técnico-científica tem sofrido diversas modificações nos diversos setores da vida humana e diversas questões ambientais, sociais, econômicas, políticas, culturais e éticas têm emergido.

Os conceitos de ciências têm grande importância para a reflexão e aprendizado sobre a natureza como um todo dinâmico e a sociedade humana como agente de interação e transformação com o mundo em que vive. No campo da educação científica, a identificação das relações entre conhecimento científico e produção de conhecimentos fica explicitada, assim como aspectos de ordem social, econômica, cultural e política decorrentes do uso e da produção da tecnologia em função das necessidades humanas (SELBACH, 2010).

As questões do nosso trabalho inserem-se nesse contexto onde o incremento da cultura científica é discutido em diferentes setores e apoia-se em diferentes estratégias de popularização da ciência e nas potencialidades de variados recursos no âmbito do ensino de ciências. O objetivo principal da nossa pesquisa é reconhecer quais significados e conceitos (científicos e ambientais) são produzidos nas revistas em quadrinhos da série “Saiba Mais! Com turma da Mônica: Ecologia e Meio Ambiente”, da empresa Maurício de Souza Produções LTDA. Nesse sentido, é necessário examinar os elementos imagéticos e textuais presentes no livro, da série e delinear os modos de representação das temáticas ambientais. O procedimento adotado é a análise de conteúdo.

Quadrinhos e Educação

Estudos de Cabello (*et. al.*, 2010), Caruso; Silveira (2009), Neves; Rubira (2011), Carvalho; Martins (2009), Pizarro; Lopes Júnior (2009), Kamel; De La Roque (2006), comprovam que os usos de histórias em quadrinhos como ferramenta de mediação de conteúdos são diversos pela dinâmica da leitura que difere da tradicional do livro

didático, pois descrição de conteúdos decorre do desenvolvimento do enredo da história, com a participação dos personagens. Além disso, esta ferramenta permite que o aluno utilize o seu imaginário para despertar o interesse pelo assunto. A história em quadrinhos permite ao educador despertar o interesse, desenvolver o vocabulário e a técnica de leitura, para que o aluno possa posteriormente se destacar em leituras de interesses mais amplos (WITTICH, 1968, apud FUNK; SANTOS, 2007). Segundo Barbosa (2010), o uso desta mídia em sala de aula depende da criatividade e capacidade do professor, podendo ser utilizado para introduzir um tema ou reforçá-lo junto aos alunos após a aula. Pode funcionar, também, para oferecer um tipo de informação com uma linguagem acessível e de uma forma menos formal permitindo que o aluno utilize também o seu imaginário para despertar o interesse pelo assunto. Em livros didáticos, a utilização do texto junto à imagem pode fazer com que o aluno compreenda “conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra” (SANTOS, 2003, p. 4), facilitando a compreensão do conteúdo por parte do aluno. A utilização dos quadrinhos no ensino, segundo Barbosa (2010) já vem sendo reconhecida atualmente por diversos órgãos oficiais de educação e a sua inserção no currículo escolar tem sua importância, desde que acompanhadas de orientações específicas para seu uso.

A linguagem dos quadrinhos

O uso dos códigos visuais e verbais são um diferencial no uso das histórias em quadrinhos. A linguagem visual ou icônica é o principal elemento e segundo Barbosa (2010) é apresentada sequencialmente através de quadros e tem a função de transmitir a mensagem principal da narrativa que pode apresentar temas variados: a aventura de um super-herói, história infantil, relatos históricos, dentre outros. Os elementos de formação da linguagem icônica são a montagem de tiras e páginas, formato dos quadrinhos, utilização de metáforas visuais, figuras cinéticas, dentre outros. A linguagem verbal é apresentada em balões, onomatopéias e através da caixa do narrador, em que são descritas informações gerais sobre a história. A primeira aparição do balão de fala foi na história de *Yellow Kid*, publicada por Richard Felton Outcault que retratava em sua obra, cenas satirizadas de um cortiço nova-iorquino, por meio do personagem principal: um menino careca que vestia uma camisola amarela. Com o tempo, tal recurso passou a ser recorrente em outros títulos até se tornar uma marca característica dos quadrinhos. O processo de decodificação da mensagem do balão envolve a interligação entre o texto e a imagem, que informa o que personagem está falando. Quando a fala encontra-se na primeira pessoa, é utilizado o rabicho, que é um recurso que oferece ao leitor a informação sobre qual personagem está falando. Além disso, indica a ordem dos falantes, acompanhando a direção de leitura: balões colocados na parte superior esquerda do quadrinho devem ser lidos antes dos colocados na parte oposta (BARBOSA *et. al.*, 2010). De acordo com a situação, o balão pode informar o que se passa no contexto da história: se o personagem está sussurrando, as linhas do balão aparecem tracejadas, indicando que a voz do personagem está muito baixa; se é apresentado no formato de nuvem, indica pensamento; o traçado em *zig-zag* pode demonstrar que a fala tem origem em um aparelho eletrônico ou pode representar o grito de um personagem; quando o rabicho encontra-se direcionado para fora do quadrinho, há a indicação de que a fala está sendo emitida por um personagem que não aparece na ilustração; quando os balões são interligados, há a representação de pausas feitas pelo personagem em uma conversa; quando há muitos rabichos, indica que vários

personagens estão falando ao mesmo tempo.

As histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa são as mais vendidas atualmente no mercado atual. De sua autoria, as revistas da Turma da Mônica atingem cerca de 3,5 milhões de exemplares, com publicações no mercado externo em idiomas como italiano, japonês, sueco, alemão, inglês, dentre outros (BONIFÁCIO, 2005). Além disso, existe uma grande variedade de revistas publicadas tais os “almanacões” que além das histórias, trazem passatempos e desenhos para pintar; publicações comemorativas, Mônica 50 anos; a nova revista da Tina; Turma da Mônica Jovem que foi lançada com os traços do *mangá* (histórias em quadrinhos japonesas) com os personagens adolescentes, dentre outros produtos.

A série *Saiba Mais* e as representações dos conceitos

A série *Saiba Mais* da turma da Mônica foi lançada em 2007 e apresenta oitenta e três publicações até o presente, com temas variados: o descobrimento do Brasil; a biografia de Oswaldo Cruz e de Santos Dumont; imigração; meio ambiente; sistema solar, dentre outros. No ano de 2011, foi realizada outra republicação da série. As histórias foram agrupadas em seis livros: Datas Comemorativas; Ecologia e Meio Ambiente; História do Brasil; Mundo das Crianças; Inglês; Ciências e Energia.

Para a presente pesquisa foi escolhido o livro Ecologia e Meio Ambiente que traz sete histórias com temáticas ambientais: Água, Meio Ambiente, Fenômenos da Natureza, Aquecimento Global, Mata Atlântica, Animais em Perigo, Amazônia.

Procuramos focalizar como os conceitos científicos e as temáticas relacionadas ao meio ambiente são representados nessas narrativas em quadrinhos. Para tal, adotamos a análise de conteúdo, considerando os modos como esse procedimento trabalha com os textos que circulam na mídia, principalmente. A análise consistirá em recortes textuais e descrição da imagem correspondente; serão abordadas as relações do conhecimento científico e meio ambiente formuladas nas revistas de Maurício de Sousa. A análise imagética seguirá paralelamente na compreensão, pois a linguagem visual na arte sequencial possui igual importância na compreensão dos sentidos construídos. Em uma abordagem interpretativa, busca-se a criação de categorias definidas: as mensagens didáticas, com análise da simplificação das narrativas e interpretações dos conteúdos e as associações imagéticas construídas na história. Com base nessas categorias busca-se desenvolver a interpretação das concepções de Ciências e Meio Ambiente nas revistas.

Neste trabalho, apresentamos algumas acerca da história *Água*.

História	Ano	Páginas	Estrutura
Água	2004	34	Parte I (7 páginas); Dicas para usar conscientemente a água (1 página); Passatempos (15 páginas); Você Sabia (1 página); Parte II (7 páginas); Respostas dos passatempos (1 página).

A história da água, uma narrativa que envolve as suas funções, a sua importância e uso, é conduzida por duas personagens em diálogo: Franjinha (o “cientista” da turma) e uma gota d’água. De um modo geral, podemos destacar os alguns pontos. Com relação à estrutura, a ênfase nos passatempos de caráter educativo, tendo em vista como os jogos são construídos com base no conteúdo científico relacionado à água. O caráter explicativo da narrativa, por meio dos diálogos entre as duas personagens. Algumas explicações procuram trabalhar os conceitos científicos por meio de sínteses

informativas. Um exemplo está na Figura a seguir.



Na imagem, podemos perceber como o processo evolutivo foi apresentado no balão que parece sair da “boca” do Planeta Terra representado como um rosto. O texto explicativo atua como complemento informando o surgimento da vida, a evolução e o surgimento do homem.

O conteúdo é apresentado de forma lúdica, o que é compreensível considerando a *expertise* dos idealizadores. Os passatempos podem ser considerados exercícios de fixação do conteúdo “água”, tendo em vista como eles trabalham a temática.

Por fim, entendemos que o trabalho realizado na parte *Água* da série *Saiba Mais* se encaixa na perspectiva de um trabalho de fixação de conteúdos relacionados a uma temática específica, no caso meio ambiente, trazendo algumas imagens de fácil aderência, como o caso de uma gota representando a personagem principal.

Bibliografia

BARBOSA, A. et. al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

BONIFÁCIO, S.F. **História e(m) quadrinhos: análise sobre a História ensinada na arte sequencial.** 2005 221 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CABELLO, K.S.A; MORAES, M.O. Educação Científica de Hanseníase em Quadrinhos para o Ensino da Doença. In V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. **Anais Eletrônicos...** Bauru, 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p595.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2014.

CARVALHO, L.S.; MARTINS, A. F. P. História da Ciência na Formação de Professores das séries iniciais: uma proposta com quadrinhos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais Eletrônicos, ABRAPEC.** Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vienpec/pdfs/455.pdf> > Acesso em: 02 jan 2014.

CARUSO, F.; CARVALHO, M. SILVEIRA, M.C. Uma Proposta de Ensino e Divulgação de Ciência Através dos Quadrinhos. In: ICSU Conference on science and Mathematics Education. **Anais eletrônicos...**, Rio de Janeiro. Instituto de Física da UERJ, 2002. Disponível em < http://www.nre.seed.pr.gov.br/irati/arquivos/File/BIOLOGIA/quadrinhos_em_ciencias.pdf> Acesso em 20 ago 2014

FUNK, S.; SANTOS, A. P. A educação ambiental infantil apoiada pelo design gráfico através das histórias em quadrinhos In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE DISEÑO, 2., 2007, Palermo. **Anais eletrônicos... Palermo**, Argentina: UP-Universidade de Palermo, 2007. Disponível em: < http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_ auspicios_publicaciones/actas_disenho/articulos_pdf/A4112.pdf> Acesso em: 03 mar. 2014

GILL, R. Análise do discurso. In BAUER M.W.; GASKELL,G. (org.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAMEL, C.; DE LA ROQUE, L. As Histórias em Quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões: uma análise de coleções de livros didáticos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n.3, 2006. Disponível em: < http://www.ciencia.iao.usp.br/dados/ard/_ashistoriasemquadrinhoscomolinguagemfomentadora.arquivo.pdf > Acesso em: 01 fev. 2014.

NEVES, P.D.M.; RUBIRA, F.G. História em Quadrinhos no ensino de Geografia. In: II Encontro Estadual de Geografia e ensino e XX Semana de Geografia. **Anais eletrônicos...** Maringá, out. 2011. Disponível em< <http://www.dge.uem.br/gavich/downloads/semana11/Eixo1/1-13NEVES.pdf>>. Acesso em 05 maio, 2014.

OLIVEIRA, C.I.C. de. **Remakes**: produzir sentidos diferentes a partir do mesmo ou como a informação não-científica articula a relação cinema-memória-ciência. 2009. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal Fluminense, 2009.

PIZARRO, M. V.; LOPES JÚNIOR, J. A História em quadrinhos como recurso didático no ensino de indicadores da alfabetização científica nas séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais Eletrônicos... ABRAPEC**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: < <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/vienpec/pdfs/603.pdf> > Acesso em: 02 mar. 2014.

PEDROSOS, P. **A Função Enunciativa do Porta-Voz nas Histórias em Quadrinhos de Mafalda** . 2011, 104 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Letras. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2011.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

SELBACH, S. **Ciência e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26., 2003, Belo Horizonte. **Anais online...** São Paulo: Intercom, 2003. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2003/www/pdf/2003_NP11_santos_roberto.pdf>. Acesso em: 03 maio. 2014.

Palavras-chave: quadrinhos; turma da Mônica; meio ambiente; mediação.

Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente – CTSA

Guaracira Gouvêa
Coordenadora

Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro
UNIRIO

Intervalações: ações artísticas nos intervalos das aulas

Terezinha Maria Losada Moreira

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
telosada@gmail.com

Gabriela Azevedo Moretti

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Gabimoretti87@gmail.com

Qual a importância das linguagens artísticas na educação? Qual a relação do ensino de artes com as demais disciplinas curriculares e o cotidiano escolar? Estas são as principais questões desse projeto de ensino vinculado à disciplina Arte e Educação do Curso de Pedagogia (Escola de Educação/CCH/UNIRIO). Antes de abordá-las, vale salientar que embora haja um consenso - quase tácito - sobre a importância da arte no desenvolvimento cultural das sociedades e, por conseguinte, na educação, ela é geralmente considerada como algo aquém ou além das efetivas necessidades práticas da vida social. Marcada pela subjetividade, as artes estariam aquém das árduas demandas objetivas da sobrevivência humana, bem como da necessária racionalidade do progresso técnico e científico, que as ciências propiciam. Diante disso, a arte é normalmente relacionada ao ócio, ao lazer, ao deleite, ao supérfluo, ao requinte, em suma, tudo que está para além, melhor dizendo, para depois do “dever cumprido”. Nessa perspectiva, a arte decerto cumpre apenas o papel ideológico, no estrito sentido superestrutural dado por Marx, de legitimar o *status quo*, apaziguando seus conflitos. No âmbito da Educação isso significa tomar o ensino de arte como mera extensão do “recreio”, atividade desconectada das disciplinas regulares do currículo, porém muito útil para emprestar à escola um verniz de humanismo.

Utilizando exatamente o horário do “recreio, ou seja, o intervalo entre uma aula e outra, o principal objetivo deste projeto é romper com esse estigma, valorizando o ensino de arte na sua especificidade *disciplinar* e também nas suas férteis relações *transversais* vinculadas à vida cotidiana e os diversos conteúdos curriculares.

Conforme salienta a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1998, p. 32), “a arte tem conteúdo, história, várias gramáticas e múltiplos sistemas de interpretação que devem ser ensinados”, representando, portanto, um campo disciplinar delimitado. Por outro lado, as linguagens permeiam transversalmente todas as esferas da vida humana, seja em suas manifestações propriamente artísticas, seja em suas aplicações cotidianas, particularmente aquelas ligadas às novas mídias de comunicação, marcadas pelo intenso fluxo de informações visuais, cênicas e sonoras.

Intervalações são ações artísticas rápidas (*performances*, intervenções, *happenings*) realizadas no intervalo das aulas dos cursos noturnos do CCH, das 20h às 20h15, toda 5ª feira. A proposta faz parte do projeto de monitoria da disciplina Arte e Educação, ministrada pela professora Terezinha Losada, tendo como monitoras as alunas Gabriela Moretti e Andreia Manho. Suas atividades iniciaram em junho de 2013 e continuam em execução. Em termos físicos, seu propósito é realizar atividades artísticas fora da sala de aula envolvendo os alunos de Pedagogia e dos demais cursos que funcionam no prédio

do Centro de Ciências Humanas (CCH), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

As propostas são elaboradas e executadas pelos estudantes da disciplina Arte e Educação. Segundo Barbosa (1998), o conhecimento das artes envolve o experimentar, o decodificar e o contextualizar, para tanto, as ações artísticas planejadas pelos alunos nas primeiras aulas da disciplina são permanentemente reelaboradas, levando-se em consideração os novos conhecimentos sobre o fazer artístico e sua história, discutidos ao longo do curso, bem como os fatos que instigam a vida cotidiana dos alunos.

Nesse sentido, vale destacar algumas *intervalações* que foram motivadas por fatos políticos que estavam acontecendo no momento. A proposta *Manifesto*, por exemplo, ocorreu quando eclodiram nas ruas os primeiros protestos do movimento “Passe Livre”. O evento foi montado no hall de entrada do prédio do CCH e além da projeção de vídeos e fotos sobre as manifestações, coletados pelos alunos na internet, também foi montado um painel e um palanque nos quais qualquer pessoa tinha liberdade de fazer seu próprio manifesto. Já a proposta *Eu não mereço ser estuprada*, decorreu do movimento do mesmo nome desenvolvido nas redes sociais em reação as declarações de discriminação da mulher feitas por um político. Nesta *intervalação* foi colocado um grande pano branco no chão e os alunos do sexo masculino que passavam eram convidados a fazer o contorno do corpo de uma colega e, em seguida, se fotografavam postando o seu protesto no movimento das redes sociais (Fotos 1 e 2).



1



2

A respeito da experiência artística e estética, Dewey (in Barbosa, 1998) destaca que ao experimentar arte as pessoas interagem entre si e com as condições que as rodeiam. Para que o conhecimento aconteça de forma completa o ser humano precisa experimentar “a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção” (BARBOSA, 1998, p. 22). A qualidade estética de uma experiência é a culminação de um processo. Pois, “A experiência artística, o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção – apreciação que constitui o significado da experiência em qualquer área. Segundo Dewey, ‘A arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja experiência’”. (BARBOSA, 1998, p.23)

O projeto *Intervalações* adota como metodologia de trabalho a Abordagem Triangular formulada por Ana Mae Barbosa (2005), que define três eixos para o processo de ensino-aprendizagem da Arte: a *contextualização* social e histórica, a *apreciação* da arte e demais manifestações da cultura visual e o *fazer* artístico. Vivenciar a arte é parte do

processo criador e este processo triangular permite que o aluno atue, ao mesmo tempo, como receptor e como emissor de manifestações artísticas impregnadas de significação. O fundamento conceitual do projeto é a integração entre arte e vida, princípio desenvolvido pelas neovanguardas dos anos 1960 e ainda perseguido por várias propostas da arte contemporânea. Em outras palavras, estimula a criação artística realizada por pessoas que não são denominadas artistas, mas que brincam e pensam a respeito da liberdade da criação poética. Classificadas como happenings, intervenções ou performance essa orientação artística articula cada vez mais a interligação das diferentes modalidades artísticas (dança, música, teatro, literatura, artes visuais), desafiando as classificações tradicionais de arte e até mesmo a definição do que é arte. De acordo com a Enciclopédia do Itaú Cultural, o termo happening designa uma ação artística que combina as artes visuais e um teatro sem texto nem representação. O happening não separa a obra do público, fazendo-o participar das propostas artísticas e assim o público se torna artista criador da obra e quebra as fronteiras existentes entre arte e vida. O que difere o happening da performance é que neste último normalmente o espectador não participa da cena proposta pelo artista, mas tanto o happening quanto a performance são formas artísticas que combinam elementos das artes visuais, teatro e música.

A proposta *Manifesto*, descrita acima, foi a primeira ação artística do projeto e ocorreu no dia 04 de julho de 2013, sendo seguida de várias outras entre as quais descreveremos algumas abaixo.

Pipa dos desejos consistiu na instalação de uma grande pipa com uma longa rabiola descendo pela rampa de acesso entre o 1º e 2º andar do prédio CCH e nas tiras de papel da rabiola as pessoas escreviam os seus desejos. Esta proposta foi inspirada na obra *Árvore dos Desejos*, de Yoko Ono.

- *Poema sem fio* consistiu em um grande painel na rampa de acesso do 1º e 2º andar do CCH no qual a partir de um primeiro verso escrito por uma pessoa as demais iam escrevendo novos versos numa produção coletiva de poemas.

- A proposta *Monalisa* foi baseada na intervenção que o artista Marcel Duchamp fez sobre essa obra de Leonardo da Vinci desenhando bigodes sobre a figura feminina. A partir de um cartaz explicativo sobre a obra de Duchamp foram distribuídas pequenas cópias (5X7 cm.) do retrato da Monalisa e, tendo em vista que os protestos do movimento Passe Livre continuavam em curso, os alunos decidiram também distribuir as fotos do prefeito da cidade e do governador do estado do Rio de Janeiro para que as pessoas fizessem suas intervenções sobre as fotos, colando-as num painel localizado na rampa de acesso do 1º e 2º andar do CCH (Fotos 3 e 4).



3



4

- *Mini conto ilustrado* consistiu na distribuição de pequenas folhas de papel sendo umas com trechos de poesia e outras com reproduções de obras de arte. A pessoa que escolhesse um trecho de poesia teria de ilustrá-la e a pessoa que pegasse a ilustração escreveria um verso sobre aquela imagem. As criações foram penduradas em um painel no hall de entrada do CCH e quem quisesse poderia levar consigo o trabalho de outra pessoa.

- Na proposta *Balões da Esperança* as pessoas escreviam num pequeno papel o que desejavam para a educação colocando sua mensagem dentro de um balão, enchendo-o e, em seguida, entrava na brincadeira de jogar balões, realizada no pátio em frente das escadarias do CCH.

- *Tangram da vida* consistiu na montagem de vários tangrans, jogo chinês de encaixe de peças com formas geométricas que unidas formam diferentes figuras. De acordo com a cor da peça escolhida, o participante deveria, antes de encaixá-la, escrever uma palavra relativa ao seu passado, ou presente, ou futuro. Esta instalação foi feita no hall de entrada do CCH.

- *Quebra-cabeça de poesia* consistia em um verso de poema com suas palavras recortadas num saquinho plástico. Após o participante construir o seu próprio poema com aquele elenco de palavras, no verso da folha ele poderia ler o poema tal este fora feito pelo poeta (Fotos 5 e 6).



5



6

- Em parceria com a professora de Língua Portuguesa, Maria Aparecida Ribeiro, a proposta *Tempo de Aldeia* envolveu o lançamento do livro do mesmo nome com o um

bate papo com a autora, Edith Lacerda, que relatou sua experiência de trabalho entre os índios. Após a apresentação, foi impressa uma fotografia digital de cada aluno participante e com tinta aquarela ele pintava seu retrato com motivos indígenas, fazendo uma releitura do trabalho da artista Adriana Varejão, que fez vários autorretratos se pintando com esses motivos.

- Diante da programação do DCE de realizar no período do carnaval o *Bloco do Bandeirão*, como forma de protesto pela não entrega do prédio do Restaurante Universitário, os alunos decidiram produzir máscaras de carnaval utilizando pratos descartáveis de papelão que foram decorados com cereais (arroz, feijão e milho) e outros materiais. A proposta foi realizada no hall de entrada do prédio do CCH (Fotos 7 e 8)



7



8

- *Arvore do saber* foi uma proposta envolvendo as concepções do Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Com o apoio da monitora Andreia Manho e do bolsista Igor Carrera, ligados a essa linguagem, os alunos criaram esquetes que tratavam de modo bem humorado e interativo das dificuldades que os alunos enfrentam para irem a universidade. As esquetes foram apresentada em salas de aulas de outras disciplinas, com prévia autorização do professor, mas sem que seus alunos soubessem.

- Duas *Intervalações* exploraram a linguagem musical. Na proposta *Toca Raul*, foi distribuído aos alunos pequenos papéis onde estava escrito “Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que”, solicitando que cada pessoa completassem o verso ao seu modo, parodiando o compositor Raul Seixas. Três alunos da turma, dois violonistas e uma cantora, iam cantando os versos conforme estes eram sendo entregues. A segunda proposta foi a apresentação dos alunos de Pedagogia que cursaram a disciplina de música com a professora Silvia Sobreira (Foto 9).



9



10

Com forte carga afetiva, houve também o *Sarau*, intervação programada para despedida do professor de Literatura, Alberto Roiphe, que se transferia para uma universidade em outro estado, envolvendo declamação de poemas, música e dança, compartilhada por alunos e ex-alunos do curso (Foto 10).

Em suma, a variedade dos exemplos aqui apresentados busca demonstrar a potencia do trabalho artístico na educação como uma vigorosa fonte de elaboração da subjetividade, de construção da identidade, de fortalecimento da sociabilidade, de estímulo à criatividade e a flexibilidade, de desenvolvimento do espírito reflexivo e crítico, mas, acima de tudo, “a arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científica.” (BARBOSA, 1998, p.16)

Bibliografia

BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte – anos oiteita e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 5ª Ed., 2005.

----- .**Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/ Arte, 1998.

----- & CUNHA, Fernanda. **Abordagem Triangular no ensino de artes e culturas visuais**. São Paulo, Ed. Cortez, 2010.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2005.

LOSADA, Terezinha. **A interpretação da Imagem: subsídios para o ensino de arte**. Rio de Janeiro, FAPERJ/Mauad, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1983.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Acesso: 25 julho 2013. Disponível em:
http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos

NA CASA DOS VINTE. **Blog Spot**. Acesso: 26 julho 2013. Disponível em:
<http://nacasadovinte.blogspot.com.br/2009/09/yoko-ono-arvore-dos-desejos.html>.

Palavras-chave:

Arte e educação, ações artísticas, projetos artísticos.

Uma abordagem da leitura literária e da formação de leitores no âmbito da Universidade

Marcela Afonso Fernandez

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
mar.afonsofernandez@gmail.com

Neste trabalho tenho o objetivo de focalizar algumas possibilidades de formação de estudantes-professores a partir de uma perspectiva emancipatória de apropriação do texto literário. Para tanto, me pauto na experiência desenvolvida na disciplina *Literatura na Formação do Leitor*, com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tomando por base, sobretudo, a realização das práticas de contação de histórias e círculo de leitura literária. Este trabalho está vinculado à pesquisa *Contações de histórias, rodas e encontros com a leitura literária: das tradições à virtualidade*, proposta que objetivou investigar os modos de apropriação do texto literário e a formação de estudantes-professores, no período de março de 2012 a junho de 2014.

Estimo que a relação com o texto literário nos contextos educativos deva necessariamente ser assentada numa perspectiva crítica, a partir de um conjunto de pressupostos teórico-metodológicos e práticas em confluência e que envolvam tanto os leitores que pertencem a esses ambientes, quanto o projeto político-social que embasa essas ações. Nesse sentido, considero esse enfoque relevante para a formação de estudantes-educadores visando à constituição de saberes relacionados à leitura de gêneros e suportes textuais em geral, e, em especial, a leitura literária.

A pesquisa realizada ratificou a tese de que a forma pela qual o estudante-professor compreende a leitura literária e o processo de formação de leitores tende a fundamentar e orientar as práticas e encaminhamentos que ele opta por realizar quando se vê diante da tarefa de dinamizar e estimular a leitura de seus alunos em sala de aula.

Ressalto que neste trabalho compartilharei os principais achados decorrentes do estudo e da experiência desenvolvidos durante a investigação sobre algumas práticas de apropriação do texto literário visando à formação de estudantes-professores-leitores, de maneira a viabilizar um projeto político-social e pedagógico que tem como meta, sobretudo, promover o leitor e a leitura literária.

1. Articulando a tríade conceitual leitor-leitura-literatura

Para alicerçar a estudo e a experiência construídos tomei como ponto de partida a concepção de que o processo de leitura e construção de sentidos pelo leitor depende de uma complexa interação que ele estabelece com a textualidade que o rodeia. Nessa interação, o leitor é visto como um sujeito ativo do processo, pois cabe a ele dialogar e atribuir significados à superfície textual que lê (Yunes, 2002, 2009, 2012). Articulada a essa concepção, a leitura é compreendida como um direito político-social situado num dado contexto, necessitando, para tanto, de espaços que permitam a todos os cidadãos-leitores acesso a essa manifestação da cultura e da arte (Castrillón, 2011). Assim, torna-se cada vez mais imprescindível a criação de ambientes geradores e ações concretas que

promovam e viabilizem a universalização da leitura como direito para a inclusão de distintas comunidades humanas na cultura letrada.

Tomei por base, também, a premissa de que ensinar a ler não se restringe apenas a habilitar o leitor para lidar com o código escrito por meio da decodificação, mas é, sobretudo, ensinar a ser, despertando o potencial de reflexão e de intervenção de cada sujeito-leitor na sua relação social com a realidade que o cerca, de maneira a promover uma efetiva ação crítica e cidadã no mundo.

Nessa perspectiva, a leitura é concebida como um processo plural. Relaciona-se com essa ideia uma concepção ampla de leitura entendida como criação de sentidos para um texto em um determinado suporte (Chartier, 1999). Concepção válida não apenas para a leitura da linguagem verbal, mas de todas as linguagens. Assim, lemos o dito e o não dito, lemos imagens fixas, animadas e lemos textos, lemos a *palavramundo* (FREIRE, 2000). Ler é eleger uma textualidade e dar sentido a ela. Desse modo, penso na leitura como um exercício permanente do homem em sociedade, marcado pela “apropriação, invenção e produção de significados” (Chartier, 1999, p.77).

Mas, por que promover a leitura por meio da literatura? Optei por esse caminho de formação por considerar a literatura uma linguagem de destaque dentre as diversas manifestações culturais e artísticas existentes. A narrativa ficcional possui uma natureza que propicia um encontro marcado entre o leitor e a obra lida, possibilitando o aprimoramento de sua subjetividade, sensibilidade, imaginação, percepção e compreensão acerca da realidade, pelo que a literatura nos diz e pelo o que diz de nós (Andruetto, 2012). Dessa forma, o universo literário torna-se *um passaporte ou bilhete de partida* (Queirós, 2012) para o mundo.

2. A pesquisa e as práticas de leitura literária na Universidade: despertando sentidos

Um dos objetivos centrais da pesquisa *Contações de histórias, rodas e encontros com a leitura literária: das tradições a virtualidade*, realizada na disciplina *Literatura na Formação do Leitor*, do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO, foi investigar alguns modos de ser leitor e realizar a leitura produzindo sentidos forjados pelos estudantes do curso de Pedagogia da UNIRIO.

Para tanto, a disciplina *Literatura na Formação do Leitor* organizou-se em duas etapas interligadas. Na primeira, as leituras e reflexões coletivas giraram em torno dos debates cotidianos sobre o trabalho com o texto literário nos contextos educativos e dos estudos teóricos pautados na tríade conceitual leitura-leitor e literatura.

Na segunda etapa, por meio da realização de círculos de leitura literária e da organização e apresentação de uma sessão de contação de histórias, práticas leitoras solidárias (YUNES, 2002, 2009), vivenciamos experiências de partilha de sentidos, inspirados em escritores tais como Cecília Meireles, Bartolomeu Campos de Queirós e Marina Colasanti, entre outros.

Quando proponho aos estudantes práticas leitoras nas quais os estudantes-professores se sintam como leitores ativos de textos literários tenho a intenção de evidenciar o compromisso que eles precisam ter quando igualmente propõem leituras nos contextos educativos onde atuam, no sentido de fomentar a leitura literária de leitores iniciantes e em formação.

Por meio da investigação realizada observei que as experiências de leitura solidária círculo de leitura literária e contação de histórias contribuíram no processo de formação e resgate do *ser leitor* dos estudantes-professores participantes da disciplina *Literatura na Formação do Leitor*, nas quais o trabalho com o universo literário possibilitou que eles projetassem seus conhecimentos, experiências, valores, sentimentos e imaginação, e pudessem imprimir suas marcas de leitura, criação e produção de sentidos. Nessa perspectiva, “todo gesto de apropriação de um texto por um leitor carrega para esse texto as próprias marcas do leitor, do seu contexto, do seu tempo, da sua sociedade” (Yunes, 2009, p.45).

No círculo de leitura o percurso de amadurecimento de interpretações pelo leitor se deu pelo diálogo. A tarefa de mediação coube ao leitor-guia, papel assumido a cada encontro por um estudante que, com base em sua intimidade com o texto, encarregou-se de narrar oralmente, mobilizar, organizar, estimular o debate e dos integrantes da roda, cuidando para que a sua não prevalecesse sobre as demais. Nesse cenário, a prática círculo de leitura literária permitiu o uso e a apropriação crítica e criativa do texto. Evidenciou-se nessa experiência a abertura da obra, que demonstrou suportar os múltiplos olhares e vozes dos estudantes-leitores.

Considerando a reflexão sobre os diferentes aspectos presentes na arte de contar histórias - o quê; para quê; para quem; como e onde contar histórias – e, principalmente à experiência de organização e apresentação de uma sessão de contação de histórias para crianças de uma escola de Educação infantil, gradualmente a sensibilidade estética e o apuro crítico decorrentes da interação com o universo das histórias da literatura oral e escrita foram desenvolvidos pelos estudantes-professores.

As práticas leitoras círculo de leitura literária e contação de histórias, bases principais da investigação desenvolvida na disciplina *Literatura na Formação do Leitor*, possibilitaram aos estudantes-professores a construção de uma ponte entre as questões conceituais e metodológicas acerca da tríade leitor-leitura-literatura e a experiência de leitura tecida em rede e encarnada pelo grupo, o que contribuiu significativamente para aquela visão de conhecimento ressignificado em relação à atuação como leitor, promotor e mediador das leituras de leitores em formação.

3. Um caminho investigativo ainda trilhado...

O caminho investigativo relatado continua sendo percorrido na disciplina *Literatura na Formação do Leitor*. Tenho recebido dos estudantes-professores incentivos, orais e escritos, em relação ao trabalho desenvolvido. Em seus depoimentos colhidos durante a pesquisa destacaram a importância das práticas de leitura solidária círculo de leitura literária e contação de histórias e das discussões coletivamente tecidas em cada aula na ressignificação de suas atuações como docentes, e no resgate do sujeito-leitor que existente em cada um.

Nesse sentido, o enfoque teórico-metodológico proposto pela pesquisa *Contações de histórias, rodas e encontros com a leitura literária: das tradições à virtualidade* na disciplina *Literatura na Formação do Leitor* cumpriu seu objetivo, no sentido de superar a leitura didatizante, superficial e descontextualizada e, em contrapartida, enfatizar a construção da existência humana, conquistada por meio da Arte, e mais

especificamente, pela literatura, como foco de resgate da condição de cidadão leitor do mundo.

Bibliografia

ANDRUETTO, Maria Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CASTRILLÓN. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

_____. *Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

Palavras-chave: formação de estudantes-professores, leitura, literatura

As imagens nos livros didáticos de ciências destinados aos anos iniciais do ensino fundamental: fotografias e visões de saúde que veiculam

Lucia Helena Pralon de Souza
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Luciapralon2@yahoo.com.br

Esta pesquisa visa dar continuidade a investigação sobre as imagens presentes nos livros de Ciências, desenvolvida durante a elaboração de minha tese de doutorado, cujo foco foi o conjunto das imagens fotográficas referentes à saúde contidas em uma coleção didática destinada aos anos finais do Ensino Fundamental³.

No referido estudo, além de verificar a espantosa ocupação das imagens nas páginas dos livros analisados (cerca de 40% da superfície total da coleção analisada é ocupada por imagens de diferentes tipos, numa média de 2,4 ilustrações por página), pude constatar também, ao analisar apenas as imagens relacionadas à saúde, a predominância das imagens fotográficas em relação aos demais tipos (61% do total). Esse tipo de imagem me interessou de modo especial pelo poder de convencimento de seu ‘realismo’, que pode contribuir para a perpetuação de uma determinada visão de mundo, nem sempre compatível com os objetivos do ensino de ciências. As fotografias, além da parcela de realidade que possam representar, trazem consigo signos socialmente comunicáveis que se manifestam através das escolhas que representam os interesses de quem as produziu e que, conseqüentemente, envolve também suas posições ideológicas.

Diante de uma nova realidade profissional, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO na formação de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental, surgiu a necessidade de ampliar meu olhar investigativo para os materiais didáticos especificamente produzidos para esse nível de ensino. Entendo que esse investimento é condição para o desenvolvimento de ações formativas com vistas à constituição desses futuros professores como leitores críticos de imagens. Investir no aprendizado para leitura crítica de imagens durante o processo de formação docente pode contribuir para que esta se torne prática comum desde as séries iniciais, contribuindo no processo de alfabetização científica do cidadão aluno, para melhor inserção social, e para o uso consciente e crítico dos produtos da ciência e da tecnologia.

A pesquisa, portanto, visa dar continuidade à investigação sobre as imagens nos livros didáticos de Ciências, analisando as coleções destinadas às séries iniciais o ensino fundamental, aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2013⁴, e revisando as mudanças ocorridas no sistema de avaliação do Programa em suas edições posteriores àquela analisada na tese.

3

PRALON, Lucia Helena. As imagens da saúde em livros didáticos de ciências. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação e Saúde) - Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

⁴ De acordo com a denominação adotada pelo MEC, quando nos referimos ao PNLD de 2013, o ano 2013 é o ano do programa, que se refere ao ano de utilização do material. A escolha dos livros, feita pelos professores nas unidades escolares, é feita no ano anterior, no caso 2012.

O livro didático e as imagens da saúde

A importância de trabalhos que reflitam sobre o papel do livro didático na educação parece ser inquestionável. Com distribuição garantida nas escolas públicas pelo PNLD e uma crescente qualidade na sua diagramação e ilustração, o livro didático se constitui no mais importante material impresso que circula no universo discursivo escolar. Sua presença no cotidiano da escola é muito forte, onde exerce inegável influência na formação intelectual dos alunos e na prática dos professores (CHOPPIN, 2004; MARTINS, 2006; MATE, 2004; GOUVEA E IZQUIERDO, 2006).

O fato de os livros estarem se tornando cada vez mais ilustrados nos mobiliza a questionar o discurso imagético nele contido. De acordo com Gunther Kress e Theo van Leeuwen (1996), aquilo que pode ser expresso na linguagem verbal por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, é, na comunicação visual, expresso através da escolha, por exemplo, dos diferentes usos de cores ou de diferentes estruturas composicionais. Essas estruturas realizam sentidos assim como as estruturas linguísticas o fazem. Do mesmo modo que não basta saber ler a palavra para dar sentido a um texto, também nas representações visuais os sentidos possíveis ultrapassam a simples identificação visual de seus componentes.

O livro didático, como um artefato cultural que é, carrega consigo informações sobre a cultura de seu(s) criador(es) e de seus usuários presumidos, reproduzindo discursos que se originam ou ocorrem em outros espaços discursivos e que, tanto podem contribuir para a preparação do cidadão para o exercício pleno da cidadania, capacitando-o a analisar e compreender a realidade crítica-la e atuar modificando-a, quanto podem estar a serviço da manutenção de uma realidade social injusta e desigual. Nesse sentido, é preciso que os significados com que o livro lida, tanto em seus textos verbais quanto nos visuais, sejam adequados ao tipo de aprendizagem com que a escola se compromete. Da mesma forma que ele não deve conter erros conceituais, também não pode construir seus significados a partir de valores éticos socialmente indesejáveis. Contudo, algumas vezes, erros ou valores éticos inadequados insinuam-se de forma velada e chegam às mãos e cabeças dos alunos.

A opção por dar especial atenção às imagens da saúde contidas nos livros didáticos se justifica pelo fato de que a escola, tradicionalmente, tem sido um espaço privilegiado para a educação em saúde. Como as crianças e os jovens passam uma parte considerável do seu dia no ambiente escolar, onde vivem momentos em que hábitos e atitudes estão sendo criados, esse espaço torna-se especialmente propício para o desenvolvimento de ações educativas em saúde.

Apesar de os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997) trazerem a orientação para uma abordagem transdisciplinar da saúde como um Tema Transversal, convencionalmente, as questões referentes à saúde têm sido abordadas nas disciplinas Ciências, no Ensino Fundamental, e Biologia, no Ensino Médio.

As imagens da saúde presentes nos materiais didáticos podem produzir sentidos que encaminham para distintas perspectivas de Educação em saúde, com abordagem *Biomédica*, *Comportamental* ou *Socioambiental* (WESTPHAL, 2006), de acordo com o conceito de saúde que norteia o discurso pedagógico, os determinantes considerados e as estratégias propostas nesses materiais. Destaco, contudo, que de acordo com as

perspectivas teóricas presentes em documentos oficiais tanto do campo da saúde quando do campo educacional, é esperada uma abordagem *Socioambiental* nas ações de Educação em Saúde desenvolvidas no âmbito escolar.

Faz parte da alfabetização científica dos estudantes, estimular a leitura crítica dessas imagens. Trabalhar numa perspectiva da alfabetização visual implica em romper com um realismo ingênuo, onde o que chamamos de realidade se restringe àquilo que podemos perceber através dos sentidos, e implica ainda em reconhecer que as imagens, sendo construções humanas sobre a realidade, não são transparentes; sua leitura pode ser polissêmica e os sentidos que realizam em nós são culturalmente construídos.

Consideramos, portanto, um passo importante para o campo educacional trazer à luz todos os aspectos característicos de uma visão reducionista e alienante de saúde, que insistem em se fazer presentes nas ações educativas e nos materiais didáticos atuais, como estratégia de superação de uma concepção de saúde que não contribui para a formação do cidadão que se pretende para a nossa sociedade. É dentro dessa perspectiva que localizamos nosso trabalho esperando contribuir para esse objetivo. A análise que nos propomos fazer das imagens fotográficas referentes à saúde presentes em livros didáticos de ciências, fundamentada em referencial teórico do campo da semiótica e da filosofia da linguagem, busca compreender a natureza do discurso sobre saúde que essas imagens veiculam, através do desvelamento do modo como os procedimentos de conotação são capazes de produzir diferentes sentidos colaborando para o reforço de alguns aspectos característicos de uma ou outra visão de saúde.

Perspectivas da pesquisa

A pesquisa em questão está sendo norteada pelos parâmetros da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico. A abordagem qualitativa que nos propomos a fazer dos dados é uma opção metodológica que nos desobriga do rigor matemático característico das pesquisas quantitativas ao mesmo tempo em que não nos impede de lançar mão de dados quantitativos que sejam norteadores do olhar em busca dos significados que possam produzir naquele contexto específico; pois “a pesquisa quali enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que pesquisa e a restrição circunstancial que configura a pesquisa. [...] Ela busca respostas para questões que enfatizam como a experiência social é criada e ganha sentido” (DENZIN E LINCOLN, 2000 p.10, tradução nossa). A perspectiva sócio-histórica assumida na escolha do referencial teórico de linguagem nos faz refletir sobre o fato de que não estamos fora do contexto sobre o qual nos debruçamos em análise nesta pesquisa. Trata-se ainda de uma pesquisa de cunho documental, entendida como sendo aquela que tem como fonte “documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (SEVERINO, 2007, p.122) cujos conteúdos são a matéria prima a partir dos quais o pesquisador desenvolve sua investigação e análise.

O caminho metodológico a ser seguindo constitui-se de três etapas de trabalho distintas, mas complementares: análise dos editais do PNL, identificação e seleção das coleções didáticas a serem analisadas; análise da ocorrência de imagens (de todos os tipos) nas coleções e das imagens fotográficas da saúde; desenvolvimento de ações educativas voltadas para a produção e leitura crítica de imagens junto aos licenciandos.

A análise do discurso imagético será ancorada por referencial teórico dos estudos da linguagem (Mikhail Bakhtin) e da semiótica (Roland Barthes, Gunther Kress e Theo van Leeuwen, Martine Joly, Jacques Aumont, Lucia Santaella).

Dos critérios para avaliação das obras didáticas pelo PNLD até a distribuição dos livros no Brasil.

Em uma breve análise do Edital de convocação para o para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático - PNLD 2013 localizamos algumas mudanças significativas em relação aos editais anteriores como, por exemplo, o fato de que somente seriam aceitas inscrições de obras cujos autores, organizadores ou editores responsáveis sejam pessoas físicas, claramente identificadas na primeira capa do livro. Em nossa pesquisa anterior, analisamos uma obra coletiva, isto é, onde a autoria não era atribuída a um indivíduo ou indivíduos, e sim à Editora que através de uma equipe composta por muitos profissionais, concebeu, desenvolveu e produziu a coleção.

Também pudemos perceber algumas alterações nos *critérios eliminatórios específicos da área ciências*, que passa a ser orientado por *princípios gerais* (que fala sobre o papel do LD atual que precisa romper com um ensino fragmentado e memorístico, que seu uso não seja linear mas sim como fonte de pesquisa e, que ainda estimule a pesquisa em outras fontes) e por *critérios eliminatórios específicos* (que trata de questões específicas do ensino dessa disciplina e também do papel do professor, veiculado através do Manual do Professor).

Em relação aos *Princípios e critérios para a avaliação de obras didática* no que refere às orientações para as ilustrações contidas nos livros, aspecto que nos interessa de modo especial nesta pesquisa, encontramos as seguintes recomendações:

“No que diz respeito às ilustrações, elas devem:

- (1) ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- (2) ser claras e precisas;
- (3) retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país;
- (4) quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- (5) estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas ;
- (6) apresentar títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas;
- (7) apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço.”

A importância dessa ação do governo federal se reflete nos números envolvidos no processo de compra e distribuição de livros no referido programa. Segundo dados do MEC-FNDE, o Programa Nacional do Livro Didático de 2013 atendeu, somente no Rio de Janeiro, a 870.404 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com livros didáticos distribuídos em 2.994 escolas, num total de 3.644.895 exemplares.

Procedemos a um levantamento das principais coleções de Ciências destinadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e identificamos as seis coleções que tiveram maior tiragem no PNLD 2013, ou seja, as mais pedidas no processo de escolha feito pelos professores nas Unidades Escolares.

Neste momento estamos trabalhando na análise destas coleções (30 livros no total), identificando o ocorrência dos diferentes tipos de imagens e do design gráfico de cada coleção, para posteriormente proceder a uma investigação mais detalhada do conjunto das imagens referentes à saúde. A pesquisa está sendo desenvolvida com a participação de cinco bolsistas permanência, três das quais estão migrando para bolsa de Iniciação Científica a partir do mês de agosto, e uma aluna do mestrado.

Bibliografia

BRASIL MEC/FND. *Relatório “Valores de negociação por título - ensino fundamental (regular)”*. Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programa/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> . Consultado em 07/10/2013.

CHOPPIN, A.. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educ. Pesqui.*, set./dez. 2004, vol.30, no.3, p.549-566. ISSN 1517-9702.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para pesquisa. *Pro-Posições*, v. 17, n. 1 (49) - jan./abr. 2006.

MATE, C.H. Programas Curriculares e o Livro Didático. 2004. In Anais do I Seminário sobre Livro e História Editorial, 2004.

GOUVEA, G. e IZQUIERDO, M. Imagens em Livros Didáticos de Ciências. 2006. In *Atas do III Encontro Internacional Linguagens e Mediações na Educação em Ciências. FaE/UFMG*. 2006.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of visual design*. London: Routledge. 1996.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/> . Acesso em julho de 2010.

WESTPHAL, M. F. Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças. In Campos, G.W.S. et.al. (orgs). *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo: Hucitec: Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006, p. 635-667.

DENZIN, N. and LINCOLN, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publication Inc.

SEVERINO, A.J., 1941 – *Metodologia do trabalho científico* / Antônio Joaquim Severino. – 23. Ed. Ver. E atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

Palavras-chave: Imagem; saúde; livro didático

O folheto de cordel à luz da Gramatiquinha da Fala Brasileira, de Mário de Andrade

Alberto Roiphe

Universidade Federal de Sergipe – UFS

albertoroiphe@bol.com.br

O escritor Mário de Andrade (1893-1945), um dos iniciadores do movimento Modernista brasileiro, desenvolveu entre 1924 e 1929, sem pretensões de gramático, um projeto para o qual selecionou notas sobre a variedade brasileira da língua portuguesa, sua descrição e interpretação, caracterizando o seu uso em textos literários. Esse projeto, denominado *Gramatiquinha da fala brasileira*, ainda que nunca tenha sido publicado, teve seus originais transcritos e estudados pela pesquisadora Edith Pimentel Pinto (1990).

Em seu estudo, a pesquisadora esclarece que o projeto para a *Gramatiquinha da fala brasileira*, de Mário de Andrade, foi dividido em quatro partes: fonologia, lexologia, sintaxe e estilística, de forma a evidenciar as particularidades e as variações da língua no Brasil. Neste último capítulo, em suas notas, o autor, ao se referir ao conceito de “Figuração”, sugere em forma de um lembrete a si mesmo: “Estudar a imagem de Catulo na poesia legitimamente popular. (...) Estudá-la nos Românticos e nos contos populares.” (ANDRADE *apud* PINTO, 1990, p. 406).

Considerando-se a possibilidade de diálogo entre os recursos estudados na *Gramatiquinha* e a literatura popular, essa nota do autor motiva a continuidade do estudo que desenvolvi em minha tese de doutoramento, publicada com apoio da FAPERJ (ROIPHE, 2013), sobre a literatura de cordel do Nordeste brasileiro, avançando, neste caso, para a análise dos folhetos à luz da obra de Mário de Andrade, e tendo como *corpus* a seleção de folhetos que pertencem ao Acervo Digital de Folhetos de Cordel da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vinculado ao “Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Discurso e Mídia”.

Refletir sobre a origem do folheto de cordel no Brasil é recorrer, necessariamente, à origem do desafio nordestino, um embate poético entre dois cantadores adversários que improvisavam alternadamente, utilizando-se de uma estrutura textual desenvolvida, inicialmente, em quadras, e que passou, no final do século XIX, a ser composta em sextilhas. Ao longo do tempo, outras estruturas poéticas foram se fazendo presentes nos folhetos.

Contudo, não se pode ser indiferente à informação de que, na mesma estrutura da linguagem oral da cantoria, a partir de 1893, o poeta Leandro Gomes de Barros passou a desenvolver seus folhetos, estabelecendo uma forma escrita para o que ocorria oralmente e que acabou sendo comercializada nas feiras e nos mercados nordestinos. Leandro Gomes de Barros foi sucedido, em sua produção, por Francisco das Chagas Batista e por João Martins de Athayde, dando, assim, origem ao folheto de cordel nordestino, como bem evidenciam as pesquisadoras Ruth Terra (1983), em sua obra *Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930)* e Márcia Abreu (1999), em sua obra *Histórias de cordéis e folhetos*.

Os folhetos, porém, não mantiveram, ao longo do tempo, somente a estrutura alternada da cantoria; outras estruturas na literatura de cordel, de forma geral, passaram a ser determinadas até de acordo com o número de páginas dos folhetos, como atesta Eno Theodoro Wanke (1983): os folhetos de oito páginas, com impressão dos dois lados de uma folha de papel jornal, dobrada em quatro, medindo aproximadamente 16 cm x 11

em, eram aqueles que abordavam diversificados temas circunstanciais; os de dezesseis páginas, feitos em duas folhas, eram os romances; os de trinta e duas, em quatro, histórias; sendo todos, com o passar do tempo, denominados folhetos.

Ainda assim, tendo origem na cantoria nordestina que, uma vez registrada por escrito por Leandro Gomes de Barros, a literatura de cordel, pelo fato de ter sua origem na oralidade, traz em sua estrutura composicional e estilística uma série de elementos relacionados à fala brasileira, para os quais Mário de Andrade chama a atenção na *Gramatiquinha*. São elementos que envolvem a fonética, a prosódia, a ortografia, a formação de palavras, a figuração, dentre tantos outros. Este último recurso torna-se elemento fundamental de estudo, o que pude verificar em minha tese de doutoramento, uma vez que caracteriza como um recurso retórico da maior importância, tanto na linguagem verbal dos versos de cordel, quanto na linguagem visual de suas capas, compostas primordialmente por xilogravuras, desenhos e fotografias, muitas vezes, produzidas pelo próprio poeta popular, caracterizando o folheto de cordel como um gênero verbovisual.

Sendo assim, o que propus na pesquisa de pós-doutorado, desenvolvida no Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PUC-Rio, sob supervisão e sugestão do Prof. Dr. Gilberto Mendonça Teles, foi uma análise de folhetos de cordel à luz da *Gramatiquinha da fala brasileira*, de Mário de Andrade, de forma a explicitar os recursos utilizados pelos poetas e pelos artistas populares nesse gênero. Como produto da investigação, elaborei três artigos científicos, procurando evidenciar, nos folhetos de cordel selecionados a partir do Acervo Digital de Folhetos de Cordel da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, aspectos relacionados à fonologia, à lexeologia, à sintaxe e à estilística, todos eles estudados na obra de Mário de Andrade.

Em função de seu propósito primeiro, a pesquisa esteve diretamente vinculada à obra de Mário de Andrade que, além da *Gramatiquinha da fala brasileira*, estudou de forma recorrente a cultura popular, em geral, e a literatura de cordel, em particular, o que se verifica tanto em suas crônicas, como em sua epistolografia, ampliando a compreensão dessa expressão literária.

Devido à particularidade do folheto de cordel a base teórica da pesquisa se estendeu para obras de teoria e de crítica literária, como *Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste 1893-1930*, de Ruth Brito Lemos Terra, *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas*, de Jerusa Pires Ferreira, e *Histórias de cordéis e folhetos*, de Márcia Abreu., dentre outros.

Considerando o folheto de cordel, como um gênero caracterizado também pela linguagem visual de suas capas, o trabalho teve como teoria, nesse aspecto, obras como *O óbvio e o obtuso*, de Roland Barthes, na qual o teórico estuda a retórica da imagem. Nesse ponto, tornaram-se também referências obras específicas sobre a imagem no cordel, como *O folheto popular: sua capa, seus ilustradores*, de Liêdo Maranhão, e *Madeira Matriz*, de Gilmar de Carvalho, dentre outros.

A bibliografia revisada tanto em minha dissertação de mestrado, relacionada ao Modernismo Brasileiro e em minha tese de doutorado, sobre a Literatura de Cordel, ambas defendidas na Universidade de São Paulo, também privilegiaram as abordagens teóricas da pesquisa.

No que se refere à metodologia utilizada, é possível afirmar que se tratou de uma pesquisa transdisciplinar, envolvendo diversas áreas do conhecimento, tais como a teoria e a crítica literária, a linguística e as artes visuais, a filosofia e a história, já que,

para o estudo dos folhetos de cordel, à luz da *Gramatiquinha da fala brasileira*, houve a necessidade do levantamento de folhetos do Acervo que pertence à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, contendo aproximadamente 1.000 folhetos de cordel das mais diversas temáticas e nas mais diversas estruturas composicionais e estilísticas, a fim de que as categorias estudadas na obra de Mário de Andrade pudessem ser verificadas.

A pesquisa desenvolvida entre 2012 e 2014, e que está em fase de conclusão, tem como resultados preliminares a produção dos artigos que têm a maledicência como eixo temático. São eles: “Pelos cotovelos”, no qual analiso os folhetos de cordel “Uma mulher fofoqueira” e “Um homem fofoqueiro”, do poeta sergipano Ronaldo Dória Dantas, com desenhos de Ivan; “Santo de casa”, no qual analiso o folheto “A chegada da prostituta no céu”, de autoria de J. Borges, com xilogravura do próprio poeta; e “Foi o poeta que disse...”, no qual analiso o folheto “A mulher que rasgou o travesseiro e mordeu o marido sonhando com Roberto Carlos”, de Apolônio Alves dos Santos, com xilogravura de J. Barros. Os resultados da pesquisa apontam para três formas de se conceber a maledicência na literatura de cordel: (1) Na descrição de personagens tidas como maledicentes; (2) Na revelação da maledicência de uma personagem que, inicialmente, não se mostrava como tal; e (3) Na caracterização da maledicência do próprio poeta. Os três artigos, vinculados pela temática, deverão integrar um único material a ser publicado.

Bibliografia

ABREU, Márcia. *Histórias de cordéis e de folhetos*. Campinas: Mercado das letras / Associação de leitura do Brasil, 1999.

ANDRADE, Mário de. *O empalhador de passarinho*. 2ª ed. São Paulo: Martins, 1955.

_____. *Dicionário Musical Brasileiro*. Coordenação de Oneyda Alvarenga e Flávia Camargo Toni. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: IEB-EDUSP, 1989.

_____. *O baile das quatro artes*. 3ª ed. São Paulo: Martins, 1975.

_____. *Táxi e crônicas do Diário Nacional*. Estabelecimento de texto, introdução e notas de Telê Porto Ancona Lopez. São Paulo: Duas Cidades, 1976.

BARTHES, Roland. “Rhétorique de l’image”. In *Oeuvre complètes – 1942-1965*. Édition établie et présentée par Éric Marty. Paris: Seuil, s.d., tome I.

_____. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 9ª ed. São Paulo: Ediouro, s.d.

_____. *História dos nossos gestos*. Belo Horizonte / São Paulo: Itatiaia / EDUSP, 1987.

_____. *Literatura oral no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. *Vaqueiros e cantadores: folclore poético do sertão de Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará*. São Paulo: Ediouro, s.d.

CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CARVALHO, Gilmar de. *Madeira matriz: cultura e memória*. São Paulo: Annablume, 1999.

DURAN, Jacques. “Retórica e imagem publicitária”. In METZ, Christian et al. *A análise das imagens*. Tradução de Luís Costa Lima e Priscila Vianna de Siqueira. Petrópolis. Vozes, 1973.

FERREIRA, Jerusa Pires. “Um gosto de disputa”. In *Armadilhas da memória: (conto e poesia popular)*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1991.

_____. *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1993, p. 2.

FONTANIER, Pierre. *Les Figures du discours*. Paris: Flammarion, 1977.

SOUZA, Liêdo Maranhão de. *Classificação popular da literatura de cordel*. Petrópolis: Vozes, 1976.

[de SOUZA] MARANHÃO, Liêdo. *O folheto popular: sua capa e seus ilustradores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Ed. Massangana, 1981.

MARTINS, Nilce Sant’anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T. A. Queiroz. 3ª ed. 2000.

PINTO, Edith Pimentel. *A Gramatiquinha de Mário de Andrade: texto e contexto*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.

ROIPHE, Alberto. *Forrobodó na Linguagem do Sertão: leitura verbovisual de folhetos de cordel*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

TERRA, Ruth Brito Lemos. *A leitura de folhetos nos fundos Villa-Lobos*. São Paulo: IEB-USP, 1981.

_____. *Memórias de lutas: literatura de folheto do Nordeste (1893-1930)*. São Paulo: Global, 1983.

WANKE, Eno Teodoro. *Vida e luta do trovador Rodolfo Coelho Cavalcante*. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 1983.

Palavras-chave: literatura de cordel; leitura verbovisual; maledicência

**CINENARRATIVAS - pesquisas com o
cinema e narrativas e produções
audiovisuais**

Adriana Hoffmann Fernandes
Coordenadora

Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro
UNIRIO

<http://cinenarrativas.blogspot.com.br/>

O Cinema e as narrativas na era da convergência: o grupo CINENARRATIVAS

Adriana Hoffmann Fernandes
UNIRIO - PPGEDU
Hoffadri58@gmail.com

O Projeto situa-se no campo dos debates sobre mídia e educação e dá continuidade aos estudos realizados no projeto anterior apresentado no 3º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia. Os achados do projeto “O cinema e a narrativa de crianças e jovens em diferentes contextos educativos” investigou as narrativas de crianças e jovens em ações com o cinema realizadas em instituições educacionais no ensino fundamental, ensino médio e ensino superior e apontou para as necessidades de pesquisa que derivaram nesse novo projeto “O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores” iniciado em 2013.

O projeto anterior realizado em três diferentes instituições educativas de ensino fundamental, ensino médio e ensino superior investigando dentro de ações realizadas nas instituições com cineclubes ou outras ações com o cinema dentro e fora do currículo as relações que os participantes das mesmas tiveram com o cinema nesse processo de formação cultural, mostraram que os sujeitos da pesquisa nos espaços investigados extrapolam o espaço institucional a partir das ações tanto em trocas via redes sociais como em contatos fora do espaço escolar – muitas vezes mediados pela escola, professores ou colegas - e apontam como o convívio mais frequente com o cinema nesses espaços pode ser formador para a vida na dimensão da experiência que aponta Benjamin (1994) trazendo referências novas para perceberem a si mesmos.

A perspectiva teórico-metodológica do grupo de pesquisa relaciona-se com os Estudos Culturais Latino-Americanos de autores como Martín-Barbero, Orozco Gomez e Nestor Canclini que entendem a relação entre sujeitos e produtos culturais em geral, no caso dessa pesquisa realizada deles com o cinema, a partir dos sentidos que os sujeitos produzem. Considera-se, ao contrário dos estudos de recepção tradicional, que os sujeitos – crianças e jovens – não se relacionam com as imagens apenas dando uma mera resposta ao estímulo da mensagem/imagem emitida, mas constroem sua relação com as imagens construindo interpretações próprias.

Segundo tais teóricos, os elementos culturais, hábitos e comportamentos típicos de um grupo ou contexto social nunca são fechados em si, por mais radicais e fiéis que sejam aos códigos compartilhados entre seus membros. Existem sempre as mediações na relação dos sujeitos com a cultura como aponta Martín-Barbero (2014) ao falar em mediações comunicativas da cultura. Os sujeitos e os saberes não são consolidados em meio à instabilidade e mobilidade da dinâmica intercultural, de maneira que os conteúdos e sentidos globais, tradicionais, massivos, eruditos e populares não existem de maneiras isoladas, mas deslizam uns sob os outros. As mídias audiovisuais participam das criações de sentidos nessa multiplicidade.

Do projeto anterior tivemos duas pesquisas finalizadas de Mestrado (Erica Rivas Gatto e Kelly Maia Cordeiro, 2013) nas quais aparecem as discussões e reflexões já apresentadas na edição anterior desse Colóquio.

Resumidamente percebeu-se que em todas as instituições a presença do cinema na escola é uma opção de alguns profissionais específicos apaixonados pelo cinema, não uma opção da escola como um todo. Os projetos ou ações cineclubistas nos quais o campo foi realizado são, em sua maioria, articulados por um ou dois professores das instituições, exceto por uma das escolas em que esse projeto integra o currículo de um curso novo de ensino médio proposto por um grupo de professores engajados no mesmo. Mesmo nessa escola apenas os alunos e professores desse curso específico tem o cinema como referência na escola para sua formação. As demais turmas e professores raramente se envolvem com as atividades desse curso. Dessa forma, o cinema está nessas instituições como algo que depende apenas de alguns profissionais, não é uma proposta da escola ou uma política de formação das crianças e jovens. Todos os três campos de pesquisa fizeram parte de pesquisas de mestrado e monografia de participantes do grupo de pesquisa (GATTO, 2013, CORDEIRO, 2013, DALETHESE, 2013 e FERREIRA, 2014).

Uma questão que chamou atenção e que foi trazida pelos sujeitos pesquisados nas diferentes instituições referiu-se a alguns aspectos como 1) a dificuldade de acesso a filmes fora do circuito comercial e os modos como eles buscam ter esse acesso por meios não oficiais; 2) o interesse que alguns sujeitos trouxeram por produzir filmes e conhecer os segredos da produção entendendo mais como alguns filmes são feitos. 3) o fato de vários dos sujeitos pesquisados irem muito pouco ao cinema mas nem por isso deixarem de ver filmes. O acesso aos filmes ocorre pelos baixados da internet, pelos vistos com amigos no computador por sites ou mesmo DVDs copiados de outros. 4) a relação com o cinema na sala de exibição ser encarada por parte dos sujeitos como “acontecimento”, como momento especial só válido com um filme especial que mereça essa saída e esse investimento no programa.

Tais aspectos apontaram que tínhamos que iniciar uma pesquisa onde tais dimensões pudessem ser pesquisadas. Dessa maneira ficou claro que o cinema só pode ser pesquisado dentro desse contexto de convergência já que não é visto mais isoladamente mas sempre em diálogo com outras mídias. As salas de cinema estão repletas de pequenas telas que fotografam, filmam e enviam mensagens durante o filme, práticas que apontam que o estar no cinema tem hoje uma outra dimensão e outra configuração em relação às outras telas com as quais as crianças e jovens dialogam. Os modos de consumo, formação e produção alteram-se constantemente. Assim, o novo projeto, que também obteve apoio da FAPERJ, busca pesquisar como crianças, jovens e agora também os professores que lidam com eles, consomem e formam-se nesse mundo audiovisualizado, e caso façam suas produções e tenham seus canais no youtube ou outras plataformas perceber como produzem, para que e como criam suas referências formadoras dessas possibilidades.

Como reitera Baccega (2010) o consumo faz parte do processo de socialização de crianças e jovens e entendemos que tais práticas chegam até a sala de aula e cada vez mais provocam os professores. Hoje, como aponta Canclini (2009), participar da cultura é muito mais participar de redes imateriais, ter experiências e aceder a serviços. Os sujeitos pesquisados estão cada vez mais nos mostrando que eles querem ter autonomia nas suas escolhas e nas produções e que vivemos hoje na cultura da participação (Jenks, 2008) em que produzir faz parte do modo como se consome.

Por mais que o cinema no projeto anterior tenha se constituído e sendo visto como o cinema de projeção como Dubois o nomeia as crianças e jovens pesquisados nos mostraram que suas relações vão além da tela e permanecem para além dela. Essa

forma “expandida” do cinema e do audiovisual existir em múltiplos espaços e plataformas nos provocou a iniciar esse novo projeto de pesquisa a partir do qual apresento as três pesquisas inscritas nesse evento, cada uma com um foco relacionado às práticas de sujeitos diferenciados: crianças, jovens ou professores.

A nova pesquisa que agora estamos realizando busca perceber melhor essa dimensão da formação que vivem fora da escola e trazem para a escola ao focar a nova fase da pesquisa no cinema na era da convergência optando por investigar modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores em relação às diferentes telas com quem convivem no cotidiano. Percebemos no projeto anterior como consomem dentro das instituições que trabalham com o cinema e a proposta agora é perceber como esse consumo se dá fora delas para poder viabilizar um diálogo possível. Como aborda o tema desse evento: os encontros e desencontros ocorridos nesse processo formativo com o cinema. Algumas questões que surgem são: que diferenças percebe-se entre o consumo de cinema de crianças e jovens dentro e fora do espaço da escola? E dos professores? Como são construídos esses modos de consumo? Como o consumo de filmes associa-se a outros consumos culturais? De que forma os professores participam da mediação dos consumos realizados fora da escola por crianças e jovens? Que mediações ou formações viveram os professores em seu consumo cultural pessoal de cinema? Que produções audiovisuais são feitas por esses sujeitos e como elas relacionam-se com os consumos vividos por eles?

Sendo assim, apresento as pesquisas de mestrado – uma sendo desenvolvida e outras duas recentemente concluídas que fazem parte do novo projeto – trazendo uma pesquisa com cada público: criança, jovem e professor. A primeira pesquisa sobre *crianças e audiovisual* realizada por Renata Gazé com crianças e ainda em processo de conclusão foi feita através de oficinas fora da escola com o objetivo de perceber como as crianças consomem, formam-se, produzem e pensam o audiovisual de modo geral em suas práticas cotidianas. A segunda pesquisa já concluída de Mestrado sobre *Jovens Youtubers* realizada por Lucinéia Batista refere-se á análise das práticas realizadas por jovens que produzem vídeos e postam no youtube buscando perceber como produzem, para que produzem e como constroem suas redes e códigos para atuar nesse espaço da cibercultura. A terceira pesquisa de Joana Milliet apresenta as *Pedagogias de animação de professoras* e busca analisar as pedagogias construídas por quatro professoras que fizeram cursos de formação no Anima Escola analisando os repertórios dessas professoras e as escolhas que constituem o modo como constroem suas pedagogias para realizar animações com seus alunos na escola.

Entendemos que cada uma das pesquisas dialoga entre si com o projeto maior do qual participam e traz contribuições importantes para a área das pesquisas em Educação e Mídia. Como a edição desse ano tem como tema “As culturas: encontros e desencontros” as pesquisas podem nos fazer pensar sobre as possibilidades de encontro ou desencontro entre crianças, jovens e professores a partir das pesquisas que estão sendo feitas.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, Brasiliense, 7.Ed, 1994.

BACCEGA, Maria Aparecida. Comunicação/educação: relações com o consumo. Importância para a constituição da cidadania. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, vol 7, N 19, 2010.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. Consumo, acesso e sociabilidade. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*. São Paulo, vol 6, N16, 2009.

JENKS, Henry. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

GATTO, Erica Rivas. *Narrativas das crianças com os filmes: reflexões sobre infância e consumo a partir do cineclube Megacine*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CORDEIRO, Kelly Maia. *Cinema e Juventude: relações criadas pelos jovens dentro e fora da escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DALETHESE, Thamyres. Cinema, narrativas e experiências: a formação atravessada pela prática cineclubista na Universidade. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Renata. As crianças e os filmes no ensino fundamental. Monografia. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Palavras-chaves: (cinema, cibercultura, formação)

As crianças e suas narrativas audiovisuais: algumas reflexões

*Renata Gazé*⁵

UNIRIO

renatagaze@globo.com

*Adriana Hoffmann Fernandes*⁶

UNIRIO

Hoffadri58@gmail.com

Hoje, as crianças convivem com as narrativas audiovisuais através das redes sociais da Internet, além das telas da tevê e do cinema. E então como as crianças se relacionam com este vasto universo envolvendo sons e imagens? Como adquirem conhecimentos específicos para lidar com essas narrativas com imagem e som? Que experiências/repertório trazem a partir do que vivenciam numa cultura audiovisual? Como produzem narrativas em áudio e vídeo?

A pesquisa de mestrado tem como referencial teórico os Estudos Culturais Latino-americanos que nos apontam a cultura como sendo produzida nos muitos espaços por onde circulamos pelas diversas mediações que acontecem nestes espaços. Tais estudos deslocam o eixo de debates e análises dos meios de comunicação para as mediações, e que também nos apontam que durante toda e qualquer troca de mensagens não há passividade por parte do receptor pois respondemos, sempre, e com as nossas vivências, experiências e repertórios. As narrativas audiovisuais fazem parte deste universo e são uma das possibilidades de se criar, transmitir e interagir com outros. Nessa pesquisa buscamos perceber como as crianças criam utilizando áudio e vídeo. A infância aparece como protagonista numa concepção de criança como produtora dessa cultura.

A metodologia utilizada é a pesquisa-intervenção e nessa concepção as crianças constroem a pesquisa junto com o pesquisador e são co-autoras da mesma. A pesquisa situa-se como intervenção na ótica de Castro (2008) e Pereira (2012), entendendo que toda intervenção é também uma implicação na relação entre pesquisador e pesquisados. O campo é realizado através de oficinas de produção audiovisual, das quais participam crianças de 8 a 11 anos produzindo suas narrativas audiovisuais. Crianças e adultos constroem a pesquisa em colaboração nesse processo das oficinas.

Olhar para as crianças como produtoras de cultura e autoras de suas próprias histórias, através das produções audiovisuais realizadas por elas, é perceber como as crianças se tornam autoras de audiovisual e constroem seu repertório no contexto em que vivem.

Hoje convivemos com algumas teorias sobre a relação da criança com o audiovisual. David Buckingham e Neil Postman são alguns dos autores que estudam esta relação e que trago para algumas reflexões. De um lado, a preocupação de alguns

5

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), integrante do grupo de pesquisa Cinenarrativas no qual está finalizando sua pesquisa dentro do projeto *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais* investigando as crianças.

⁶ Professora adjunta e coordenadora do grupo Cinenarrativas realizado no PPGEDU da UNIRIO.

com o crescente abismo entre as gerações no uso das mídias, e de outro lado a celebração das mídias como meios que dão poder e liberdade às crianças. (Buckingham, 2006, pag 30). Concordando com Buckingham quando nos diz que “simplesmente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres”(p.45) entendemos as crianças como produtoras de cultura, como criadoras e produtoras de suas narrativas audiovisuais e como sujeitos co-realizadores da pesquisa. Buscamos também definir “narrativas audiovisuais” como possibilidades de se contar histórias num suporte audiovisual, sem classificar como sendo um produto realizado para o cinema, a televisão ou a Internet mas considerando que por estarmos numa época de convergência todos os meios dialogam entre si.

Dessa maneira, o foco maior dessa pesquisa está no processo de produção audiovisual das crianças, bem como na interação com elas durante as oficinas e na escuta e observação do que elas trazem, e não na qualidade técnica de um produto final a ser exibido para um grande público ou mesmo apresentado como conclusão de uma etapa de trabalho. Afinal, como narram com o audiovisual? Como se apropriam do que vêem nos filmes e nos vídeos a que tem acesso?

Hoje a linguagem audiovisual está presente em muitos momentos de nossas vidas. Talvez não nos demos conta do quanto ela nos influencia e nos condiciona a alguns pensamentos e comportamentos. Talvez também não estejamos atentos ao fato de que podemos criar com ela e também emitir nossas mensagens com a força que o áudio e o vídeo combinados podem ter. Duarte (2005) nos lembra disso quando diz que “precisamos saber de que maneira linguagem escrita e linguagem audiovisual combinam-se na produção de saberes e competências, para podermos fazer uso de ambas de forma mais eficiente e produtiva.” Continuando o diálogo Pereira, Salgado e Jobim e Souza afirmam que:

“É cada vez mais evidente o significado que a mídia tem assumido na configuração do repertório imaginativo das crianças ao oferecer-lhes referências simbólicas, narrativas e valores estéticos, que compõem o enredo de suas fabulações, as identidades dos personagens que criam e as linguagens que comunicam e significam suas experiências lúdicas transformadas em textos e imagens.” (Pereira, Salgado e Jobim e Souza, 2006, pag 165)

Como destacado pelas autoras fica claro que crianças já nascem nesse contexto de leitura de práticas diversas e entremeadas do qual a imagem audiovisual faz parte. Isso permite que vejam de ‘outra forma’ e tenham outros parâmetros para suas narrativas, agora mais ancorados em sua visualidade.” (Fernandes, 2005, pág 50).

Ao entender as crianças como produtoras de cultura para perceber como convivem e produzem narrativas audiovisuais – em oficinas realizadas durante o campo da pesquisa – vemos que nesse espaço os significados são produzidos e repensados, percebemos que estes são também momentos em que a apropriação que elas fazem das narrativas audiovisuais (trazendo seus repertórios e utilizando os aparatos técnicos para também contar e produzir suas histórias com áudio e vídeo) pode nos revelar conhecimentos capazes de trazerem contribuições importantes e generosas para a formação delas e de todos nós.

A concepção de cultura que trago para este estudo é aquela que compreende, em diálogo com autores como Jesus Martín-Barbero, que a cultura é produzida nos muitos espaços por onde os sujeitos circulam e convivem. E entendo também que é o papel de todos nós, adultos, e de todas as instituições educacionais - sejam elas a escola, a

família ou tantos outros espaços onde convivemos e trocamos experiências - colaborar para que o acesso às mídias, às diversas formas de produção cultural e a reflexão crítica sobre os conteúdos também estejam ao alcance e disponíveis para as crianças, garantindo com isso a participação delas nas maneiras de pensar e produzir cultura.

Quando estamos em contato com algum produto audiovisual, seja ele qual for, nos apropriamos de alguma forma daquilo que estamos vendo e ouvindo. Formamos nossas opiniões, fazemos algum juízo de valor, nos identificamos mais ou menos com o conteúdo, determinamos por quanto tempo estaremos atentos àquela narrativa, entre outros. As apropriações que as crianças fazem sobre os conteúdos audiovisuais a que tem acesso, enquanto produtoras de cultura que também são, produzem suas próprias narrativas e nelas nos contam, de alguma forma, sobre suas questões e suas visões de mundo. Salgado (2005) nos diz que quando as crianças criam suas próprias narrativas elas alternam os papéis de autor e personagem e, assim, também constroem suas identidades. Ela também nos fala sobre o quanto o universo lúdico infantil é rico e estimulante para que a criança crie suas histórias a partir dele e fale sobre si mesma nas histórias criadas:

“É também nesse universo que as crianças, ao criarem narrativas, vêm-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais.” (Salgado, 2005, pag 238)

Assim, pesquisar com crianças, estar no tempo delas e se permitir embarcar nas experiências trazidas por elas, pode ser uma vivência única e com ricos desdobramentos para todos os envolvidos, se estivermos abertos às possibilidades de mudanças e aprendizados na pesquisa. Pensar assim a pesquisa com as crianças pode nos proporcionar estar inteiros no processo e vivenciar a experiência de fato junto com elas.

Entendemos as oficinas como espaços de troca e mediação com o objetivo de criar e produzir narrativas audiovisuais. Ao longo das oficinas, promovemos atividades lúdicas para conhecer as preferências e um pouco do repertório das crianças sobre os filmes já assistidos por elas. Conversamos e desenvolvemos jogos e brincadeiras sobre as maneiras de se criar e produzir histórias em formato de áudio e vídeo. Realizamos atividades práticas para criação e produção de narrativas audiovisuais, com criação de roteiros, storyboards, cenários, figurinos, objetos de cena e definição de quem seria o que em cada história produzida, tanto nas funções de atores e atrizes como nas funções dos bastidores, como diretor e câmera man. Como momentos mais significativos durante as oficinas destacam-se o modo como as crianças mostraram sua relação com o audiovisual e seus conhecimentos sobre a produção de narrativas audiovisuais. Uma conversa aponta um desses momentos:

Mateus: A gente vai fazer um filme de verdade. Você disse!

Renata: Sim. A gente vai fazer um filme de verdade.

Mateus: Ah... Bom.

Laís: E quando a gente fez a narração, com o microfone, vc falou que ia passar ali. (E apontou a televisão).

(Falas das crianças durante uma das oficinas iniciais)

As sugestões espontâneas das crianças e as interações promovidas por brincadeiras simples que permitiam conversas sobre temas mais específicos

relacionados aos objetivos da pesquisa, foram os principais momentos em que percebi a importância de realmente pensarmos as crianças como sujeitos ativos durante o processo de pesquisa, como nos dizem Macedo, Santos, Flores e Pereira (2012).

Percebe-se a importância de valorizar as respostas e percepções das crianças em momentos não necessariamente esperados ou planejados para isso, pois muitas vezes era exatamente nestes momentos em que apareciam as respostas mais sinceras e sem interferência ou influência do ambiente preparado ou dos demais participantes. Quando já estavam mais à vontade no ambiente, percebemos que as crianças tinham vontade de pegar a câmera e “brincar” de documentar o que estavam vendo e o que estava acontecendo pela sala.

Brincando com o jogo de adivinhar as funções que existem numa equipe de produção audiovisual, as crianças falaram de praticamente todas as funções das pessoas que fazem cinema como roteiristas, figurinistas, diretores e também sobre quais achavam que tinham sido durante a realização de seus filmes na oficina. Isso aponta o quanto elas conhecem e se sentem familiarizadas com este universo.

Numa das oficinas uma criança comentou que não queria mesmo que tivesse cara de aula, especialmente no momento em que pegamos um livro de história para lermos em grupo. Sem deixar de lado os exercícios de leitura que precisavam fazer, a todo tempo, de suas próprias histórias que estavam ali sendo criadas e redigidas, optei então por não planejar mais atividades de leitura com livros impressos.

Adaptações como esta citada, de acordo com os acontecimentos e com o retorno e a participação das crianças, não só fazem parte deste tipo de pesquisa como permitem que cresça a confiança entre todos os envolvidos, permitindo assim que se leve em consideração todas as singularidades, percepções e avaliações que só as crianças podem fazer e que interessam à pesquisa. Buscando ainda relacionar o que já surgiu no campo de pesquisa com os demais autores que me ajudam nestas reflexões, posso dizer que as relações das crianças com as narrativas audiovisuais a que tem acesso, assim como com as que elas próprias criam e produzem, tem mostrado os aspectos de suas competências comunicativas.

As “competências comunicativas”, das quais nos fala Orozco, aparecem quando as crianças comentam o quanto conhecem sobre o que é preciso para se criar e produzir uma história com a linguagem audiovisual. Ainda estamos organizando os dados finais para perceber todas as competências por elas trazidas.

No caminho percorrido até aqui, o protagonismo e a produção de cultura trazidos e mostrados pelas crianças ao conviverem com as narrativas audiovisuais, criando e contando histórias apontam que talvez possamos pensar nessa relação com o audiovisual como sendo mais do que “algo que passa” sendo “algo que fica” como uma marca na experiência das crianças assim como aponta Larossa (2002) mesmo que ainda estejamos analisando tais marcas para a finalização da pesquisa.

Bibliografia

BENTES, Ivana. **Vídeo e Cinema: rupturas, reações e hibridismo**. In Made in Brasil. Três décadas do vídeo brasileiro. Arlindo Machado (org.). Itaú Cultural. São Paulo. 2003. p 113-132.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In Revista Brasileira da Educação. No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPEd, 2002.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. Tradução Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. A cultura extraviada nas suas definições. In: **Diferentes, desiguais e desconexos: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, p. 35-53.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello e BESSET, Vera Lopes (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores**. Projeto de Pesquisa, FAPERJ, 2013.

MACEDO, N. M. R.; SANTOS, N. O.; FLORES, R. L. B.; PEREIRA, R. M. R. Encontrar, compartilhar e transformar: reflexões sobre a pesquisa-intervenção com crianças. In: PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (orgs). **Infância em Pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

SALGADO, Raquel Gonçalves, Solange Jobim e Souza (orientadora). **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro, 2005. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, PUC-RJ.

Palavras-chaves: criança, narrativas, audiovisual

O desafio a que me propus nesta investigação de mestrado foi o de ampliar o conhecimento sobre um comportamento social que desponta nas sociedades urbanas contemporâneas: produzir vídeos próprios a partir de recursos tecnológicos domésticos e que, na maioria das vezes, são colocados em circulação, para audiências abertas ou fechadas, em ambientes virtuais de compartilhamento, como o Youtube. Embora, a produção alternativa e amadora não seja algo novo, com a ampliação da posse de computadores e aparelhos móveis de comunicação com câmera e acesso à internet, esse fenômeno pode representar uma nova tendência, na qual, no processo de midiatização da sociedade, tornamo-nos todos **audiências** e **produtores** nas diferentes telas e plataformas (OROZCO GOMÉZ, 2010).

Uma das grandes novidades da revolução digital foi colocar os meios de produção de conteúdos e de sua distribuição tão à mão de todos (principalmente dos jovens que, em outras épocas, dificilmente teriam acesso a eles). Aos poucos, os conteúdos de novas e velhas mídias tornaram-se convergentes e híbridos, reconfigurando a relação entre tecnologias, indústria, mercados, gêneros e públicos, na qual ocorre um cruzamento entre as mídias alternativas e de massa, a partir de múltiplos suportes e tecnologias de informação e comunicação. É a era da *convergência midiática* no dizer de Henry Jenkins (2008). Entretanto, ele mesmo reforça que essa convergência vai se dando cada vez mais no cérebro das pessoas e nas suas interações sociais com os outros (JENKINS, 2008), não sendo apenas uma questão tecnológica.

Todos nós sabemos que os jovens têm atração pelas múltiplas telas e aparatos multimídia, além de estarem conectados à internet e, cada vez mais, viverem essa experiência desde criança, sem medo de se aventurarem por botões, teclas e cliques, virtuais ou não. Todos sabemos, também, da avidez que têm por consumirem produtos eletrônicos informacionais e de sua adesão ao audiovisual (fotos, filmes e vídeos), tanto profissional como amador. Sabemos, ainda, que usam as redes sociais como meio de comunicação, usando textos e imagens de sua autoria ou publicados por pares, interagindo para além de sua territorialidade, constituindo novas socialidades e ritualidades comunicativas (MARTIN-BARBERO, 2004; OROZCO-GÓMEZ, 2006).

Nesta pesquisa, o foco de investigação foi o de buscar conhecer um pouco mais sobre jovens produtores de vídeos, levantando os principais fatores que os levam a se relacionar com o audiovisual e apropriar-se dele, criando e recriando produtos culturais que põem em circulação, analisando aspectos sobre o que produzem, como produzem e os usos que fazem de sua produção.

7

Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pertencente ao grupo de pesquisa Cinenarrativas no qual realizou sua pesquisa dentro do projeto *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais* investigando os jovens. Também é docente do Colégio Pedro II, coordenadora do Canal Futura/Fundação Roberto Marinho.

Circunscrevo este trabalho na matriz teórica dos Estudos Culturais Contemporâneos, especialmente os latino-americanos, que considera os sujeitos como produtores de cultura, deslocando, assim, o olhar para as práticas vividas no cotidiano, que se produzem, circulam e se consomem na história social (CANCLINI, 2005). A pesquisa entende a cultura em sentido plural – culturas-, mundializada (ORTIZ, 2000) em circuitos globais, transnacionais, cada vez mais imaterial (OROZCO-GÓMEZ, 2010) e hibridada (remixada), englobando a cultura de massa, as culturas de grupos específicos, a cultura popular, a cibercultura. Inclui, portanto, os jovens produtores de audiovisual, sujeitos de minha pesquisa, e seus vídeos, que podem ser vistos como signos de pertença à sua condição juvenil e produtos prontos a serem consumidos.

Partimos do entendimento de que o campo de pesquisa era constituído por sujeitos na sua condição juvenil marcada pela comunicação (e seus aparatos eletrônicos), pelo consumo, pela cultura audiovisual e da convergência. Os sujeitos da pesquisa são *prosumers*, conceito que encerra o espírito desse novo tempo, no qual o consumidor se funde com o produtor, concretizando-se na produção efetiva de conteúdo gerado por não profissionais (AMARAL, 2012).

Optamos por fazer uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas adensadas, com uma perspectiva etnográfica, na qual, além de registrar o que me contavam, busquei observar também as imagens, escritas, ícones, fluxos e sentidos atribuídos pelos jovens sobre sua produção e o entorno relacionado a ela. E, ainda, perceber os dados objetivos, como número de vídeos produzidos, visualizações etc. Todos são elementos discursivos que compõem o modo de produção e relação dos sujeitos da pesquisa com os vídeos produzidos por eles e por outros. Como o intuito da pesquisa era investigar os jovens fora do ambiente institucional da escola, foi importante a definição de critérios claros e a escolha da metodologia de pesquisa em sistema de rede, na qual um jovem envolvido indicava o seguinte, o que propiciou que se chegasse a sete jovens, entre 15 e 20 anos, organizados em duas redes distintas. Como todos os jovens pesquisados faziam vídeos com intenção de postá-los no YouTube, em canais próprios personalizados, essa plataforma e os canais de cada um, passaram a ser, também, locais privilegiados para coleta e análise de dados para a investigação. Parti de quatro eixos (constructos) de análise: o que produzem, porque produzem, como produzem e para quê.

Apresento a seguir alguns dos achados. Uma das questões que apareceu de pronto nas entrevistas foi a identitária: os jovens investigados são *gamers* desde criança e *youtubers*, fruto da cibercultura e da cultura do jogo. Sendo jovens “midiaticamente ativos” (JENKINS, 2008), escolhem ao que querem assistir e, deste modo, assistem a vídeos todo dia. São videófilos, no sentido que Canclini (2008) define o conceito. Compreendi que os seus canais no YouTube são novas formas de territorialização (LE MOS, 2009) no mundo digital, com seus ícones, artes, apresentações, títulos, endereços, endereçamentos transmidiáticos, símbolos de distinção, que transbordam para outros “lugares” na internet, como as redes sociais de cada um ou os perfis criados para seus personagens.

Percebi a força do desejo do reconhecimento como elemento motivador a abrirem um canal. Querem também compartilhar o que sabem, o que criaram, aprenderam ou descobriram e serem reconhecidos por isso. O consumo também emergiu como um aspecto identitário relevante nas conversas: valorizam e compram artigos eletrônicos, que funcionam como símbolos de distinção, mesmo sabendo da sua obsolescência imediata. A mesma dinâmica ocorre em relação às suas representações no

YouTube e nas redes sociais. Há um intenso movimento de mudança de suas representações, sempre em movimento: disponibilidade para renovação e recriação de si ou simplesmente um gesto de descartabilidade seguindo a lógica do consumo, ou ambos?

Estabeleci, ainda, relações entre a cultura digital e a aprendizagem colaborativa, na tentativa de sistematizar como os jovens aprenderam a produzir vídeos, suas referências, como eles se organizam para essa produção e suas aprendizagens no relacionamento com o público. Foi comum a todos os entrevistados anunciar que aprenderam sozinhos o que sabem sobre internet e produção de vídeos. Está claro que houve forte componente motivacional para esta busca autônoma pelo conhecimento: olhando sites de *youtubers*-referência, pesquisando sobre o assunto em tutoriais e perguntando aos amigos. No entanto, também informam que aprendem em redes colaborativas e participam de comunidades interpretativas mundializadas (ORTIZ, 2007) com as quais interagem, ensinando e aprendendo. Por meio virtual conhecem novos jogadores e *youtubers* e estabelecem parceria, formando redes de contatos, vínculos colaborativos e cooperativos. Toda essa dinâmica e formas de organização que são próprias da cibercultura podem ser utilizadas na educação regular de crianças e jovens. O que temos a aprender com elas? Que estratégias podemos implementar para promover colaboração e cooperação no contexto da educação escolar? Que dinâmicas e rotinas temos de romper e de criar para propiciar esse movimento?

Cada canal tem seu perfil temático, sendo que todos passam pelo jogo e tem nos *gameplays* e na comédia um ponto em comum entre eles. Embora produzam de modo intuitivo, na aparente anarquia ou aleatoriedade citada por eles, há uma organização, por vezes até bem rígida: os jovens criam formatos e séries temáticas, sempre de olho no que sua audiência pede ou no que dá mais visualização, observando o que consideram que dá certo em canais que admiram. É a relação positiva com sua audiência que mantém o *youtuber* ativo e com vontade de continuar, embora, nesse caminho enfrente muitas dificuldades e frustrações. Eles têm de aprender a lidar com todo tipo de *inputs*, positivos e negativos, pois nem sempre a relação com o público é amistosa ou feita de modo educado. Estão sempre em revisão de como atrair e manter uma audiência para o seu canal, vivenciando desafios que também são característicos da produção cultural profissional. Eles se envolvem e assumem um comportamento mais responsável enquanto comunicadores e se reconhecem intuitivamente enquanto produtores de um conhecimento que eles detêm (e querem compartilhar) e que importa para outros, alterando o olhar que têm sobre si mesmos. Seria um caminho para a pedagogia do século XXI, ampliar a participação dos jovens e sua exposição a desafios práticos, que eles valorizem, gerando esse sentimento de pertencimento, de responsabilidade, comprometimento e satisfação, como ocorre com seus canais?

Na sua dinâmica como *youtubers*, vivenciam um modo diferente de se relacionar com a indústria cultural, pois que, como produtores, estão sujeitos a normativas e regras de mercado diferentes daquelas relativas aos consumidores. As discussões sobre originalidade de seus vídeos deságuam em debates intrínsecos à ciber-cultura-remix (LE MOS, 2009) e que tomam lugar em diferentes fóruns da sociedade. Esse é um território de disputas entre a indústria cultural e os produtores amadores, alternativos e midiativistas.

Os jovens em seus canais vivem e participam dessas disputas cidadãs, que são características da agenda contemporânea. Eles percebem o quanto é difícil a originalidade no contexto da cultura digital, vivem dilemas e posicionam-se. Percebe-se

que eles têm uma ética *youtuber* que os orienta e, também, críticas em relação aos que a rompem. Esta questão que sempre foi importante para a educação, parece que se tornou mais urgente, visto que o círculo de socialidade dos jovens se ampliou exponencialmente com a rede mundial, tanto se olharmos para o universo a que estão expostos, quanto se considerarmos o seu raio de atuação.

Henry Jenkins (2008; 2009a) e Orozco Gómez (2010) defendem que está surgindo uma nova cultura de participação a partir do uso das múltiplas telas, que abrem oportunidades inéditas de engajamento cívico e comunitário, nas quais todos são receptores e produtores (OROZCO GÓMEZ, 2010). Embora todos os entrevistados encarem sua atividade enquanto um *hobbie* e pouco percebam de repercussões positivas para si, julgo, como pudemos ver até aqui, que a experiência de ser *youtuber* encerra em si aprendizagens significativas de natureza diversas: ao vivenciar as agruras e alegrias de se implementar um projeto; ao testar diferentes formas de organização para alcançar objetivos, superar desafios e resolver problemas; ao viver a experiência da socialidade, da convivência, da negociação, da ética e de ser fiel a si mesmo; ao discutir regras e participar das disputas sociais candentes em relação a liberdade de expressão na internet e autoria; ao viver dilemas éticos e ter de se posicionar; de ter de ser resiliente para alcançar seus objetivos; de ser empreendedor e ter de encontrar saídas; a sofrer pressões e a não ceder sem argumentar; aprender a se expressar e a se comunicar com uma audiência ativa e que se posiciona; a ser responsável e comprometido com essa audiência; a lidar com regras e sanções e defender seu ponto de vista por meio de argumentação escrita; a experimentar, inovar e arriscar, etc.

Percebe-se que a escola de certa forma apartou a cultura popular contemporânea dos jovens do seu território. Entendo que há que se fazer a reconciliação na escola entre a criança/ jovem (usuários desenvolvidos, receptores e produtores de conteúdos - audiovisuais ou não - que circulam de modo massivo e transnacional na rede mundial pelos dispositivos de comunicação) e a cultura que trazem. Não há como fechar os olhos para esse fenômeno social. Seria um desafio para a escola ajudar os estudantes a dominar as habilidades e conhecimentos necessários para lidar com esse ambiente hipermediático, potencializado pelos sistemas digitais e suas interações, e buscar conhecer os comportamentos juvenis em relação a esse universo ampliando seu diálogo com os jovens.

Bibliografia

AMARAL, Inês. Participação em rede: do utilizador ao “consumidor 2.0” e ao “Prosumer”. **Comunicação e Sociedade**, vol.22, 2012, p. 131-147.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010, 8ª. edição.

_____, Néstor García. Libros, pantallas y audiencias: qué está cambiando? **Revista Científica de Comunicación y Educación**– Comunicar, no. 30, v. XV, 2008, p. 27- 32.

DAYRELL, Juarez ; GOMES, Nilma L. A juventude no Brasil: questões e desafios. In: MATOS, Marlise, GOMES, Nilma L.; DAYRELL, Juarez (Org.). **Cidadania e a luta por direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e ambientais**. 1ed. Belo Horizonte: DCP/FAFICH/UFMG, 2009, v. 5, p. 89-113.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores**. Projeto de Pesquisa, FAPERJ, 2013.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? IN: SILVA, TomazTadeu da (org.); HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2003.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Editora Aleph, 2008.

_____, Henry; PURUSHOTMA, R.; WEIGEL, M.; CLINTON, K.; ROBSON, A. J. **Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21th Century**. London: The MIT Press, 2009a.

LEMOS, André. Cibercultura como território recombinante. IN: TRIVINHO, Eugênio; CASELOTO, Edilson(org.). **Cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa**. Coleção ABCiber. São Paulo: Itaú Cultural, Dez, 2009, p. 38-46.

MARTÍN BARBERO, Jesús. **Ofício de Cartógrafo**. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

_____, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. IN: Moraes, Denis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

NOVAES, Regina. Juventude e Sociedade: jogos e espelhos. IN: **Revista Ciência & Vida**. Sociologia Especial: Juventude Brasileira. Ano I. nº 2. SP: Escala, 2007.p. 6-15.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OROZCO-GÓMEZ, Guillermo. Hacia una cultura de participación televisiva de las audiencias. Ideas para su fortalecimiento. In: **Comunicação, mídia e consumo**, vol.7, no.19, jul.(2010), ESPM, SP, p. 13-31.

PRETTO, Nelson de L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

Palavras-chaves: juventude, autoria, cibercultura

Pedagogias da animação: professores criando filmes com seus alunos na escola

Joana Milliet⁸

UNIRIO

joana.sm@terra.com.br

Pensar sobre a possível criação de uma pedagogia da animação por parte de professores que realizam filmes de animação com seus alunos na escola foi o objetivo principal da minha pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação na UNIRIO. O termo pedagogia da animação, inspirado na pedagogia dos cineastas⁹, surge do pressuposto de que há gestos pedagógicos nos modos de fazer cinema e que cada professor desenvolve uma pedagogia própria a partir das escolhas feitas durante o processo de criação dos filmes de animação com seus alunos.

A pesquisa realizada teve como sujeitos quatro professoras da rede municipal de educação do Rio de Janeiro que participaram do Anima Escola em 2012 e 2013. O projeto Anima Escola, uma iniciativa do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil, oferece cursos de formação para professores de cinema de animação. O campo da pesquisa centrou-se em uma das etapas do Anima Escola em que professores que já passaram pelas etapas anteriores (cursos e oficinas) são convidados, através de um edital, a proporem um projeto de produção de um filme de animação em suas escolas, realizando esses filmes com seus alunos de forma autônoma, sem a presença de monitores ou professores do Anima Escola.

Os professores que se inscrevem nessa etapa do projeto e se propõem a realizar um filme com seus alunos são, portanto, os condutores desse processo de criação de animação na escola. A partir do aprendizado técnico sobre a linguagem da animação, ensinado durante os cursos de capacitação para professores do Anima Escola, o que criam esses professores com seus alunos? Durante esse processo de criação, estariam os professores construindo uma pedagogia? É possível percebermos semelhanças e diferenças entre as possíveis pedagogias criadas pelos professores? Como os professores atuam como narradores nesse processo? Essas foram as principais questões colocadas para a pesquisa.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção. Segundo Jobim e Souza (2005), na pesquisa-intervenção, pesquisador e sujeitos pesquisados estão constantemente negociando sentidos e compartilhando conhecimento. O pesquisador não tem uma atitude neutra, mas se posiciona diante do outro. Sendo assim, a própria prática de pesquisa é uma ocasião de produção de conhecimento tanto para o

8

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), integrante do grupo de pesquisa Cinenarrativas no qual realizou sua pesquisa dentro do projeto *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais* no qual investigou os professores. É também coordenadora do Anima Escola, projeto do Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil.

⁹ A pedagogia dos cineastas é uma proposta da Adriana Fresquet e Anita Leandro (UFRJ) de buscar o que há de pedagógico no processo criativo dos cineastas. A pedagogia de Abbas Kiarostami foi discutida durante a disciplina *Pedagogia dos Cineastas* que cursei em 2012, lecionada pela professora Adriana Fresquet no Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ.

pesquisador quanto para o pesquisado. A pesquisa foi baseada em entrevistas semiestruturadas e relatos feitos pelos professores sobre o desenvolvimento das animações; dinâmicas propostas ao grupo de professores durante encontros presenciais, entrevistas e textos das professoras já publicados sobre o assunto, tudo sempre em diálogo com os filmes produzidos por elas.

Para refletir a respeito da criação das pedagogias da animação foi fundamental saber quem são essas professoras, ouvi-las sobre como realizam a produção dos filmes de animação com seus alunos. Foi preciso olhar para diferentes aspectos relativos à criação dos filmes de cada professora, observando as regularidades, os elementos privilegiados, suas fontes e critérios. Tais fundamentos do fazer delas carregam narrativas e experiências assim como vão constituindo uma pedagogia/modo ou forma de contar.

Os conceitos de narrativa/narrador e experiência são emprestados de Benjamin (1985). Segundo o autor, as narrativas, que faziam parte da coletividade, se perderam com as novas formas de se relacionar colocadas pelo mundo capitalista, que impôs novo ritmo e estilo de vida, modificando assim a experiência, que antes era transmitida oralmente de geração a geração. O conceito de experiência, com o qual também dialogo nas reflexões da pesquisa, é para Benjamin (1985) algo que transforma o homem, que não consegue mais ser o que era antes, depois de vivê-la. Ela altera a memória, o modo como o homem passa a lembrar do que era, do que viveu. Larrosa (2002) complementa o conceito de Benjamin ao afirmar que “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao ‘nos passar nos forma e nos transforma’” (p. 26).

A pesquisa partilhou das premissas do campo dos Estudos Culturais Latino-Americanos, buscando uma análise voltada para o âmbito cultural, onde o foco não esteve nas tecnologias em si, que fazem parte dos aparatos utilizados na produção de uma animação. Como quer Barbero (2004), o olhar esteve sobre os modos de uso, de ressemantização e redesenhos que os professores fazem das tecnologias da comunicação para a produção das animações.

Entender as relações das professoras com a cultura do cinema foi importante para perceber que nenhuma delas era profunda conhecedora das técnicas cinematográficas, nem mesmo eram cinéfilas, mas todas possuíam forte ligação com a cultura do cinema, que na definição de García Canclini (2009) abarca as múltiplas etapas de consumo, recepção e apropriação da cultura. Esse conhecimento e interesse no cinema orientam, como nos ensinou Duarte (2002) e Bergala (2008), e inspiram as professoras nas suas escolhas ao trabalhar com o cinema na escola.

Após a análise de todo o material coletado no campo, foram criadas algumas categorias para a reflexão sobre a criação de uma pedagogia da animação pelas professoras. As categorias elencadas abarcaram as etapas do processo de criação e produção dos filmes e a análise das obras realizadas, possibilitando a percepção das semelhanças e peculiaridades da pedagogia da animação de cada professora.

A análise dos processos de realização dos filmes procurou enfatizar as sutilezas criadas pelos professores em suas formas de trabalho muito próprias, que geraram suas pedagogias da animação. A imersão na complexidade dos processos de fazer cinema de animação na escola durante o trabalho de campo e na análise do material coletado evidenciou não só as marcas características das diferentes pedagogias da animação, mas também que esses filmes de animação feitos na escola (sem descolar, é claro, cada filme de todo o seu processo de criação) se apresentam como uma forma de narrar contemporânea.

A animação e sua forma própria de produção, que difere bastante do cinema *live action*, com maior destaque nos debates de autores e pesquisas acadêmicas, apareceram no decorrer da pesquisa como uma proposta que mexe bastante com o cotidiano escolar. Seu processo de realização, que demanda muito tempo, atenção e trabalho em grupo, acontece muitas vezes, como visto na pesquisa, nas brechas do sistema educacional, como um elemento estranho e perturbador, como defende Bergala (2008). E a escola, quando possibilita esse trabalho com animação, desponta como lugar em que também é possível “inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder” (FRESQUET, 2013, p. 25).

Nessa invenção de espaços, lugares e novas ordens, descobre-se que ainda é possível trocar experiências enquanto se cria animações na escola, quando é exigido um tempo diferente das pessoas e o contato direto entre elas, como acontecia na cultura da oralidade (BENJAMIN, 1985). Se para Benjamin o fracasso da experiência na sociedade moderna capitalista extinguiu a arte de contar, a reconstrução da experiência seria acompanhada de uma nova forma de narratividade, “fruto de um trabalho de construção empreendido justamente por aqueles que reconhecem a impossibilidade da experiência tradicional na sociedade moderna e se recusam a se contentar com a privacidade da experiência vivida individual” (Gagnebin in BENJAMIN, 1985). Parece que esses professores sujeitos da pesquisa de fato não se contentam com o tempo e ritmo impostos pela escola e se arriscam a propor novas formas de ensinar e aprender junto com os alunos.

Fazer animação na escola, como foi visto durante a pesquisa, representa essa nova forma de narrar contemporânea que Benjamin diz ser necessária, que está em consonância com os modos de ser dos sujeitos contemporâneos que se formam em meio às narrativas compostas por imagens da cultura audiovisual (FERNANDES, 2009 e 2012). Animar requer gestos raros nos dias de hoje: demorar-se nos detalhes, cultivar a atenção, a paciência, a escuta, parar para olhar, pensar, ações que possibilitam que a experiência nos aconteça (LARROSA, 2002). A análise das pedagogias da animação das professoras mostrou também que, nas diferentes etapas e propostas para os processos de criação, professores e alunos intercambiam experiências. Se a arte de narrar é cada vez mais rara por falta de condições de realização da transmissão da experiência, ligada a um trabalho e tempo compartilhados, podemos pensar que ações como essa de realizar animação fazem da escola um lugar onde a experiência e a narrativa ainda são possíveis na atualidade.

A função do professor durante esse processo de criação coletiva com os alunos esteve em foco na análise do material do campo. Como o sujeito que apresenta aos alunos algo que lhes tocou (fazer filmes de animação), em diversas passagens da pesquisa verifica-se que ele exerce o papel que Daney (Apud Bergala, 2008) denominou de “passador”, investindo nas propostas dos alunos, buscando soluções em parceria, apresentando seus gostos, permitindo que os alunos contribuam com seus saberes, correndo riscos juntos num fazer compartilhado.

Suponho que a principal riqueza desse trabalho de pesquisa foi a escuta atenta aos professores e a voz dada a eles ao narrarem suas pedagogias da animação. Acreditar no professor enquanto criador de uma pedagogia é também uma aposta na sua autonomia e no papel da escola enquanto lugar de múltiplas vozes, linguagens e possibilidades de aprender e ensinar. Como nos lembra Fresquet (2013) e Migliorin (2011) fazer cinema na escola é um ato político, sobretudo.

Sendo assim, retomo aqui umas das razões iniciais que me fez realizar essa pesquisa: pensar a dimensão formativa do cinema no contexto escolar, foco das discussões em nosso grupo de pesquisa. Dimensão essa que pode ser percebida em diferentes ações, por diversos caminhos, mas que na pesquisa proposta se deu através do olhar sobre invenções e escolhas capitais dos professores para proporcionar a criação de filmes de animação na escola.

Com a convicção de que a pesquisa realizada traz algumas respostas, mas abre muitas novas perguntas, finalizo com uma indagação: o que a educação pode aprender com esses gestos criativos das professoras e seus alunos? Entre as muitas respostas possíveis, eu destacaria alguns pontos que emergiram com mais força na pesquisa: as novas formas possíveis de narrar na contemporaneidade – sendo a narrativa elemento constituidor da dimensão humana; o intercâmbio de experiências entre professores e alunos – propiciado pelo fazer coletivo e a existência de um tempo e trabalho partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem; as invenções de diferentes tempos e espaços na escola – mexendo com a ordem estabelecida no sistema escolar; que o professor pode também exercer um outro papel, diferente do estabelecido na hierarquia escolar, alguém que acompanha os alunos nas descobertas e corre riscos com eles e, finalmente, o cinema como elemento que deve estar na escola porque propicia a formação dos alunos numa dimensão cultural importante na atualidade.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

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

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As crianças e os desenhos animados – mediações nas produções de sentidos**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. **Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?** 2009. Dissertação (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores.** Projeto de Pesquisa, FAPERJ, 2013.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. Consumo, acceso y sociabilidad. **Revista Comunicação, Mídia e Consumo.** São Paulo, v.6, n.16, p. 111-127, 2009.

JOBIM E SOUZA, Solange. **A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia.** Trabalho apresentado no XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, UERJ, 5 a 9 de setembro de 2005.

LARROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira da Educação.** No. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Ofício de cartógrafo. Travessias latino-americanas de comunicação na cultura.** São Paulo: Edições Loyola. 2004.

MIGLIORIN, César. Cinema e escola sob o risco da democracia In: FRESQUET, Adriana (Org.). **Dossiê Cinema e Educação #1.** Uma relação sob a Hipótese de alteridade de Alain Bergala. Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ: Rio de Janeiro, 2011.

Palavras-chaves: animação, pedagogia, professores

Cooperação e avaliação em EaD

Gilda Helena Bernardino de Campos
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro
PUC-Rio

http://research.ccead.puc-rio.br/?page_id=7

Análise das discussões em fóruns sob a perspectiva dos coordenadores acadêmicos

Bernardo Pereira Nunes
Coordenação Central de Educação a Distância
PUC- Rio
bernardo@ccead.puc-rio.br

Camila Silva Sousa Santos
Departamento de Educação
PUC-Rio
camila.santos@aluno.puc-rio.br

Gilda Helena Bernardino de Campos
Departamento de Educação
Coordenação Central de Educação a Distância
PUC- Rio
gilda@ccead.puc-rio.br

I. Introdução

Novos métodos de práticas pedagógicas estão sendo desenvolvidas com o crescimento dos cursos na modalidade a distância, em particular, o uso de discussões em fóruns de debates em ambientes de aprendizagem online. Acredita-se que as discussões em fóruns devam ser colaborativas e voltadas para a construção do conhecimento coletivo e desenvolvimento de capacidades cognitivas como percepção, compreensão, análise e síntese em todos os atores envolvidos no processo, ou seja, o professor, o mediador pedagógico, geralmente conhecido como tutor, e os alunos.

Ao mediador pedagógico, ou tutor, cabe a postura de facilitador, incentivador e motivador da aprendizagem, “que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aluno e sua aprendizagem, não um ponto estático, mas uma ponte dinâmica, que colabora ativamente para que o aluno alcance os seus objetivos” (Masetto, 2000, p.144). Freeman (2010) trata dessa relação dialógica e aponta o conceito de desenvolvimento proximal e a interação mediada, compreendendo que o estabelecimento da relação dialógica é necessário para que o educador corresponda à demanda do processo dialético, ou seja, promover um fórum onde as ideias sejam exploradas, sem necessariamente estarem associadas a uma avaliação formal. Dessa forma, o objetivo principal do fórum é permitir a socialização de pensamentos, linguagens e ideias. Para isso, esse autor entende que em um ambiente online existem alguns tipos ou níveis de negociação entre os participantes, a saber: mediação entre as partes, mediação entre o aluno e o professor, e mediação aluno, comunidade e alunos. O mediador ou professor deve atentar para as incidências dessas mediações, a fim de assegurar que essas mediações promovam a participação ativa.

Valle e Bohadana (2012) retomam o conceito de Web 2.0 e discutem sobre interação e interatividade assinalando a dificuldade de mudança da estrutura do discurso na rede, uma vez que a interatividade começa a exigir o estabelecimento de uma ação comum e igualitária, como também a garantia de uma originalidade da qual pode derivar a imprevisibilidade das ações. As autoras também citam Martin-Barbero (1997) para relatar a importância da bidirecionalidade das relações educacionais. Essas discussões estão presentes nos fóruns na medida em que o conteúdo é produzido pelos participantes e, ao mesmo tempo, de forma dinâmica, um ou mais indivíduos podem modificar a discussão propostas. Embora as discussões no fórum sejam, geralmente, supervisionadas e direcionadas por um tutor ou moderador, a ruptura conceitual em tópicos específicos ao longo da discussão torna-se comum e característica desses espaços educativos.

Primo (2007) evidencia que as relações de poder em um fórum geram situações como as assinaladas por Morton Deutch (1973), nas quais os participantes almejam alcançar um objetivo individual único que se conecta com um objetivo final, coletivo e comum, que só pode ser alcançado quando todos os participantes alcançarem os seus objetivos individuais. Essa relação é nomeada por Deutsch como “interdependência promovida” e tem sido usada para caracterizar relações e conexões onde uma correlação positiva promove o êxito coletivo. Numa perspectiva filosófica, é possível afirmar que a correlação positiva, assim como o seu oposto, a correlação negativa das competências, podem expressar-se na contradição da dialética hegeliana, reforçando o ponto de vista de Martin-Barbero (2007).

Dessa forma, os resultados da importância da discussão online repousam na colaboração, na discussão e no consenso apoiado pelo esforço coletivo de seus participantes e, por essa razão, apresentamos uma proposta de análise onde novos tópicos de discussão podem ser gerados automaticamente com o intuito de resgatar aspectos importantes de discussões em fóruns com grande número de participantes. Esse é o aspecto que será discutido nesse texto, do ponto de vista de um coordenador acadêmico de um curso online, afirmando que a identificação dos principais tópicos de discussão em um fórum podem promover mudanças ao longo do curso. A análise desses tópicos pode revelar o grau de interesse dos alunos, as dificuldades que surgem por desconhecimento do que está sendo discutido, a ausência de motivação e, finalmente, ajudar a modificar e atualizar o conteúdo das estruturas do próprio curso apontando para uma possibilidade de avaliação institucional.

Ao longo do texto apresentaremos uma proposta de apoio aos coordenadores acadêmicos e, conseqüentemente, a instituições de ensino para a análise e condução de fóruns online. O método a ser apresentado combina métodos estatísticos e tecnologias semânticas para extrair e classificar tópicos abordados em determinado fórum, evidenciando a essência da discussão.

II. Motivação

A motivação para esse estudo está na dificuldade de avaliação da participação dos alunos em fóruns *online*. Como fonte de inspiração, o estudo tem uma universidade brasileira com mais de 15 mil alunos egressos da modalidade a distância e descreve as seguintes situações:

Situação 1 – Cobertura do fórum: dado que os fóruns *online* geralmente têm como ponto de partida uma pergunta disparadora que instiga a discussão de seus participantes,

uma grande preocupação por parte dos coordenadores acadêmicos e da instituição é o decorrer da discussão nos tópicos abordados pelos participantes e pela condução do fórum em si. Como o fórum é parte das atividades acadêmicas e cada determinada discussão pretende cobrir tópicos específicos, existe a necessidade institucional de garantir que determinados tópicos sejam abordados, garantindo experiências similares a alunos pertencentes a diferentes grupos de discussão. Ainda que os fóruns tenham um mediador pedagógico, ou tutor, conduzindo a discussão para garantir que todos os tópicos sejam abordados, pode ocorrer de determinados tópicos não serem abordados dada à fluidez do fórum.

É válido notar que a livre discussão dos alunos em um fórum e a abordagem de tópicos distintos daqueles previamente determinados devem ser bem vindas à discussão, embora torne o processo de avaliação ainda mais complexo, na medida em que se torna difícil filtrar se os tópicos propostos se encerram em si mesmos ou podem ser estendidos às discussões dos demais tópicos.

Situação 2 – Fomentando a discussão: por diversas razões, alguns fóruns não alcançam o desempenho esperado e o fluxo de mensagens trocadas menor do que o esperado. Isso ocorre muitas vezes devido à insegurança dos participantes em emitir a sua opinião, acreditando que esta seja inadequada ou insuficiente. Para que essa necessidade seja superada, os coordenadores acadêmicos podem propor tópicos que promovam a discussão ativa entre os participantes e, assim, alcance o objetivo do fórum, cobrindo os tópicos esperados. Mais uma vez, ainda que existam mediadores hábeis na condução de fóruns *online*, a recomendação de tópicos pode fomentar o desempenho dos participantes no fórum. Ao fomentar o fórum, com tópicos, os alunos podem se sentir mais seguros e estimulados a participar da discussão.

III. Propondo o método

O número de mensagens em fóruns *online* podem alcançar centenas de postagens, tornando a verificação manual dos tópicos discutidos em múltiplos fóruns algo inviável. Por essa razão, apresentamos uma proposta de método que reúne abordagem semântica e estatística para selecionar os tópicos mais relevantes em um determinado fórum. De forma breve, o método é composto de três etapas: (1) Enriquecimento semântico e identificação de entidades; (2) Extração de tópicos; e (3) Seleção de tópicos.

Etapa (1) **Enriquecimento semântico e identificação de entidades**: dados que as postagens, em sua maioria, são formados apenas por textos não estruturados, o primeiro passo para iniciar o processo de extração de tópicos é a identificação de informações estruturadas contidas em cada postagem para, então, conectá-las às bases de conhecimento. Para esse experimento foi utilizada uma ferramenta chamada DBpedia Spotlight que identifica entidades (pessoas, organizações, lugares e miscelâneas) em um texto e as conecta a uma base de dados com informações estruturadas chamada, nesse caso, de DBpedia. Ao final desse processo, um grupo de entidades estará disponível com demarcações em código HTML que servirão de base para encontrar tópicos relevantes para a próxima etapa.

Etapa (2) **Extração de tópicos**: dados que uma série de entidades foram identificadas na etapa 1, nesse momento, as consultas a essas entidades explorarão relações entre estas e suas categorias através de propriedades como “dcterms: subject” e “skos: broader” que podem ser traduzidas como princípios de pertencimento, ou não, a determinada categoria. Vale lembrar que as entidades possuem uma ou mais categorias em diferentes

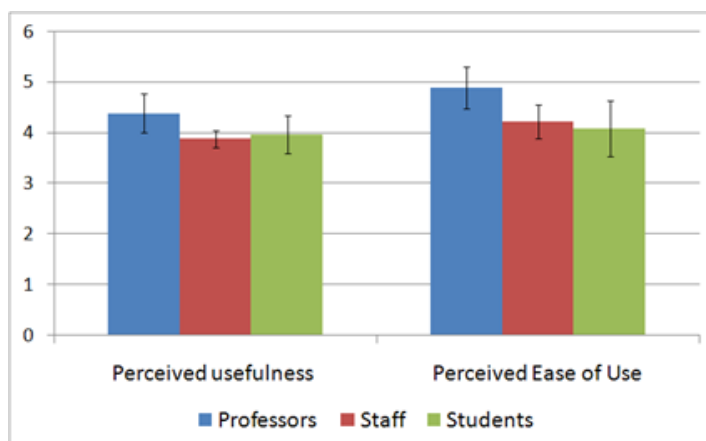
níveis de abstração (de uma representatividade mais específica a uma mais geral). Nesse caso, recuperamos todas as categorias de cada entidade contida em uma postagem, assim como o seu nível de abstração.

Etapa (3) **Seleção de tópicos**: esse último passo se encarrega de selecionar os tópicos mais representativos extraídos na etapa 2. Ao contrário das etapas anteriores, baseadas em abordagens semânticas, nessa etapa a abordagem é estatística de modo a selecionar os tópicos mais representativos. Geralmente, em tarefas de recuperação de informações, é usada uma técnica para encontrar termos importantes em uma coleção de documentos chamada “tf-idf (term frequency – inverse document frequency)”. Basicamente, essa técnica é usada para evidenciar o número de vezes que determinado termo aparece em um determinado documento, ou seja, a “tf” e, paralelamente, o quão raro determinado termo pode parecer (idf). Dessa forma, são evidenciados os termos mais representativos e os mais raros, possibilitando assim, que se perceba, no caso dos fóruns, quais são os tópicos mais representativos e aqueles que podem ser propostos para iniciar a discussão quando necessário.

IV. Avaliação e resultados

Para avaliar o método apresentado, utilizamos 97 fóruns educacionais que, no total, apresentavam 10.785 postagens. O principal objetivo dessa avaliação era verificar se os tópicos selecionados correspondem ao que foi discutido em um determinado fórum e se esse método corresponde às expectativas institucionais e dos coordenadores acadêmicos descritos na seção “Motivação” desse texto.

Dessa forma, submetemos três questionários para estudantes, professores e coordenadores acadêmicos - um para cada - de um departamento de educação a distância de uma universidade brasileira. O questionário foi dividido em três categorias distintas: utilidade (perceived usefulness - PU), facilidade de uso (perceived ease-of-use - PEOU) e comentários adicionais. Com exceção das perguntas livres, as demais perguntas seguiram o modelo Likert de 5 pontos de concordância ou frequência evidenciada na figura abaixo:



Conforme a figura mostra, as respostas aos questionários demonstraram que o método teve maior aceitação por parte dos professores (0.65 para PU e 0.72 para PEOU). Quando se perguntou sobre a visibilidade dos tópicos, ou seja, se os resultados da aplicação do método deveria estar visível somente para professores, alunos ou ambos, todos os professores

responderam que os tópicos deveriam ser visualizados apenas por eles, enquanto que todos os coordenadores acadêmicos afirmaram que a visibilidade deveria ser de ambos. Um resultado interessante foi a divergência entre os alunos: enquanto que a maioria (64%) dos alunos acreditavam que os tópicos deveriam ser visíveis para ambos, professores e

alunos, o restante dos alunos opinaram que essas sugestões fossem mostradas apenas aos professores.

Com relação aos tópicos extraídos dos fóruns, 75% dos professores concordaram que o método beneficiaria a condução do fórum. Além disso, quando perguntado se esse método facilitaria a avaliação do fórum, os coordenadores acadêmicos concordaram. Quando se perguntou sobre a obrigatoriedade do uso desse método em fóruns, 88% opinaram que a adoção do método deve ser opcional.

V. Conclusão

Ao longo do texto apresentamos uma proposta de método para extrair e selecionar tópicos de fóruns educacionais *online*, combinando técnicas semânticas e estatísticas para identificar, extrair e selecionar os tópicos mais relevantes.

Nossos experimentos evidenciaram uma grande aceitação por parte dos grupos pesquisados e mostrou que, em média, 5% dos tópicos mais relevantes discutidos em fóruns do mesmo tema são distintos, o que sugere que o decorrer do curso pode ser impactado por esses tópicos.

Finalmente, se consideramos que nos fóruns ocorrem autoformação e que é um lugar onde a interatividade tem seu espaço de práxis, o método proposto pode servir de apoio aos coordenadores acadêmicos na avaliação de fóruns educacionais, garantindo uma homogeneização dos tópicos discutidos sem que isso intervenha na fluidez da discussão. Da mesma forma, esse métodos se mostrou útil para professores e alunos uma vez que tópicos não discutidos podem ser sugeridos e, assim, potencializar a aprendizagem e a avaliação da participação dos alunos.

Bibliografia

A. L. Veerman, J. E. B. Andriessen, and G. Kanselaar. Collaborative learning through computer-mediated argumentation. In Proceedings of the 1999 Conference on Computer Support for Collaborative Learning, CSCCL '99. International Society of the Learning Sciences, 1999

B. Fetahu, S. Dietze, B. P. Nunes, D. Taibi, and M. A. Casanova. Generating structured profiles of linked data graphs. In E. Blomqvist and T. Groza, editors, International Semantic Web Conference, volume 1035 of CEUR Workshop Proceedings, pages 113–116. CEUR-WS.org, 2013.

C. Romero, M.-I. Lopez, J.-M. Luna, and S. Ventura. Predicting students' final performance from participation in on-line discussion forums. *Comput. Educ.*, 68:458–472, Oct. 2013.

C. Sca_di, A. Dahotre, and Y. Zhang. How well do online forums facilitate discussion and collaboration among novice animation programmers? In L. A. S. King, D. R. Musicant, T. Camp, and P. T. Tymann, editors, SIGCSE, pages 191–196. ACM, 2012.

F. D. Davis. Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS quarterly*, pages 319–340, 1989.

FREEMAN, Michael. (2010) Vygotsky and the Virtual Classroom: Sociocultural Theory Comes to the Communications Classroom. *Christian Perspectives in Education*. 4(1). Disponível em: <http://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss1/5>

G. Cong, L. Wang, C.-Y. Lin, Y.-I. Song, and Y. Sun. Finding question-answer pairs from online forums. In *Proceedings of the 31st annual international ACM SIGIR conference on Research and development in information retrieval, SIGIR '08*, pages 467–474, New York, NY, USA, 2008. ACM.

G. DeSanctis, A.-L. Fayard, M. Roach, and L. Jiang. Learning in online forums. *European Management Journal*, 21(5):565 – 577, 2003.

J. A. Cottam, S. Menzel, and J. Greenblatt. Tutoring for retention. In *Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education, SIGCSE '11*, pages 213–218, New York, NY, USA, 2011. ACM.

M. Pendergast. An analysis tool for the assessment of student participation and implementation dynamics in online discussion forums. *SIGITE Newsl.*, 3(2):10–17, June 2006.

N. Li and D. D. Wu. Using text mining and sentiment analysis for online forums hotspot detection and forecast. *Decision Support Systems*, 48(2):354 – 368, 2010.

VALLE, Lilian; BODHANA, Estrella. *Educação e Sociedade*, vol. 33,n.121, p. 973-984, Out-dez.2012.

Relação Professor e Aluno na Inserção das Tics no Ensino Superior

Ana Luiza Ferreira Portes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
analuiza@ccead.puc-rio.br

Gianna Oliveira Bogossian Roque

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
gianna@ccead.puc-rio.br

Gilda Helena Bernardino de Campos

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RIO
gilda@ccead.puc-rio.br

Resumo

Este artigo tem por finalidade compreender como a Universidade e os seus professores estão se preparando para atender as demandas do novo perfil de aluno cada vez mais conectado. Apresentamos um relato de experiência sobre a percepção dos alunos quanto a educação a distância, através de uma análise com dois eixos norteadores, a saber: o ambiente virtual de aprendizagem e a relação professor aluno. O objetivo da análise visava não apenas melhorar a qualidade dos cursos oferecidos, mas também compreender como ocorre a interação e o processo de aprendizagem nessa modalidade de ensino.

1. Introdução

O desafio de educar, foco de toda atividade acadêmica, é o desafio do conhecimento. A maneira como este é definido, como obtemos e aplicamos reflete a realidade em que vivemos, até porque são expressões de nosso desejo de entendê-lo e dominá-lo. Assim, o próprio processo de educação deve sempre procurar adequar-se à realidade vivente, tanto em conteúdo como em forma. É nesse ponto que a Educação a Distância possibilita entre outras questões a atualização dos processos educacionais.

Desde a criação da Portaria N° 4.059 de 2004, que as Instituições de Ensino Superior estão autorizadas a oferecer, de forma integral ou parcial, até vinte por cento da carga horária total dos seus cursos na modalidade a distância. Mas, será que as instituições e seus professores estão preparados para a inserção das tecnologias em sala de aula? As Universidades estão preparadas para lidar com um novo perfil de aluno altamente conectado?

Serres (2013) descreve os jovens de hoje, suas crenças, valores, hábitos, questionando “o que transmitir”, “a quem transmitir” e “como transmitir”.

(...) temos jovens aos quais pretendemos ensinar, em estruturas que datam de uma época que eles não reconhecem mais: prédios, pátios de recreio salas de aula, auditórios universitários, campus, bibliotecas, os próprios saberes (p.24).

Tendo em vista o questionamento do novo perfil de aluno, engajado nas redes sociais, consumindo informação a todo o momento, através de diferentes meios de comunicação, como celulares, tablets e laptops, pergunta-se: Como a Universidade está lidando com as transformações socioculturais e como está à relação professor-aluno mediado pelas tecnologias?

2. Introdução a Filosofia a distância: um relato de experiência na Universidade.

A disciplina Introdução à Filosofia oferecida na modalidade a distância foi estruturada de forma que fosse disponibilizada aos alunos uma aula por semana, em um total de 13 aulas, abrangendo assim todo o semestre letivo. Essas aulas foram divididas em duas partes principais: a primeira compreendeu as cinco primeiras aulas e foram comuns a todos os inscritos na disciplina objetivando uma apresentação geral das noções centrais da filosofia. A segunda parte compreendeu as oito aulas restantes e consistiu do estudo das principais noções pertencentes a um tópico especial da filosofia, que o aluno pôde escolher dentre os quatro oferecidos, a saber: Ciência, Técnica e Natureza; Ética e Política; Estética e Linguagem.

Após há quinta semana, os alunos optam por um dos quatro módulos, de acordo com a sua área de interesse. Essa flexibilidade, apreciada pelos alunos, representou um diferencial em relação às turmas presenciais, uma vez que no presencial todos os alunos recebem o mesmo conteúdo, sem levar em consideração seus interesses pessoais.

A possibilidade de escolha de um módulo específico de estudo na segunda parte do curso foi uma ótima estratégia adotada para este curso, que por si só é muito amplo, já que a Filosofia abrange as mais variadas áreas do saber. E, as vezes, o aluno não se interessa por todas essas áreas, o que, em minha opinião, é mais do que compreensível. Logo, essa estratégia adotada permite que estes alunos e também os outros se dediquem mais à matéria, uma vez que estarão estudando aquilo que realmente gostam. (Aluno, 2013.1)

Todas as atividades foram disponibilizadas de forma assíncronas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle, de forma que pudessem ser realizadas de acordo com a agenda individual de cada aluno. A cada semana uma nova aula era disponibilizada e, ao final dessa, eram propostas atividades a serem desenvolvidas e enviadas pelo ambiente ou tópicos a serem discutidos no fórum de debates.

A avaliação da aprendizagem se deu por meio da participação nas diferentes atividades que o aluno realizou durante o curso, e uma prova presencial ao final do semestre, conforme exige a legislação.

2.1. Estruturação do Curso

Desde o primeiro semestre de 2009 que vem sendo oferecidas, para a disciplina Introdução à Filosofia na modalidade a distância, 400 vagas, preenchidas em sua totalidade. Em alguns semestres foi necessário, inclusive, abrir novas vagas de forma a atender a demanda (Gráfico 1). É possível perceber que logo no primeiro ano de

oferecimento (2009) a procura por parte dos alunos ultrapassou a expectativa esperada, chegando ao número de 471 alunos matriculados.

Ao longo dos demais semestres o quantitativo praticamente não sofreu alterações, perfazendo o limite de vagas ofertado. Observamos apenas um aumento significativo de matrículas no período de 2010.2, aonde chegamos ao número de 537 alunos matriculados, o que nos aponta para um perceptível aumento do interesse dos alunos em relação a cursar uma disciplina a distância.

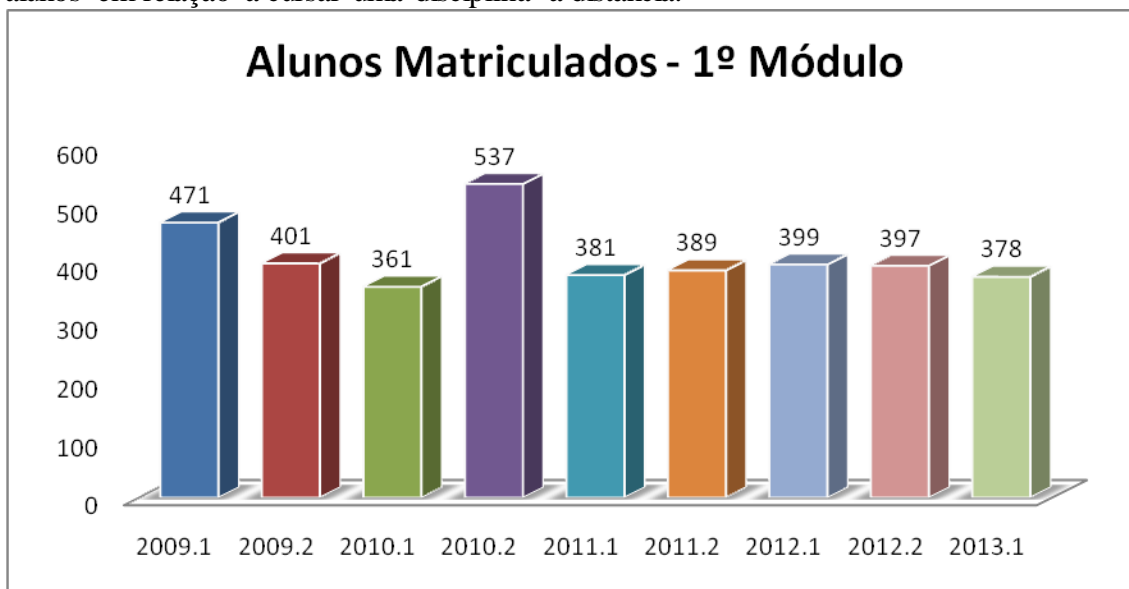


Gráfico 1 – Quantitativo de alunos matriculados na disciplina a distância

De acordo com esse quantitativo de alunos matriculados, geralmente são formadas de 8 a 10 turmas, com aproximadamente 30 a 40 alunos em cada. Essa disciplina ainda conta com o acompanhamento de 7 (sete) professores do Departamento de Filosofia, que após o período oficial de matrícula e de formação das turmas, definem a distribuição do número de turmas para cada professor. Na tabela a seguir apresentamos o número de alunos aprovados do período de 2009.1 até 2013.2.

Período	Matriculados 1º Módulo	Matriculados 2º Módulo	Aprovados	Reprovados	Percentual de Aprovação
2009.1	471	393	369	24	78%
2009.2	401	300	267	43	67%
2010.1	361	339	298	33	83%
2010.2	537	462	123	21	23%
2011.1	381	347	283	39	74%
2011.2	389	314	254	42	65%
2012.1	399	329	240	39	60%
2012.2	397	335	279	39	70%
2013.1	378	319	254	35	67%
2013.2	341	306	264	28	77%

Tabela 1 – Quantitativo de alunos matriculados, aprovados e reprovados.

2.2. Interação

Uma vez que a disciplina é realizada totalmente a distância, sem momentos presenciais, toda a interação entre alunos e professores ocorre por intermédio do ambiente de aprendizagem *on-line*. Esse é um ponto importante e por isso a participação no fórum é considerada na avaliação de desempenho do aluno.

3. A percepção dos alunos da graduação sobre a EAD

Ao final de cada semestre é disponibilizado aos alunos um questionário de avaliação *on-line*, cujo preenchimento não é obrigatório. Esse questionário tem por objetivo compreender a percepção dos alunos em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, atuação do professor, conteúdo didático, atividades avaliativas, serviços de apoio ao aluno, além de uma auto avaliação.

O formulário é composto por questões objetivas elaboradas em escala Likert, com variação de 1 a 5, onde o 1 significa o grau de concordância inferior (discordo totalmente) e o 5 o grau mais alto de concordância (concordo totalmente), além de questões discursivas nas quais os alunos podem expressar de forma mais livre sua opinião sobre a disciplina.

A análise das respostas desses questionários, sobretudo as discursivas, vem contribuindo, ao longo dos últimos cinco anos, na melhora da qualidade do curso. As percepções dos alunos são fundamentais para conhecer melhor o público no que se refere a sua fluência tecnológica, habilidades de aprendizagem, autonomia, e entendermos como se dá o processo de aprendizagem e a forma na qual eles se relacionam com o conhecimento quando mediado pelas tecnologias.

a) Ambiente Virtual de Aprendizagem

O ambiente virtual de aprendizagem foi considerado um dos elementos norteadores para a compreensão da percepção dos alunos, pois é através do mesmo que o processo de aprendizagem se desencadeia na educação a distância. Por esse motivo, apresentamos alguns depoimentos que emergiram nas respostas as questões abertas do Questionário de Avaliação do curso, a fim de que possamos entender quais os fatores influenciaram diretamente na experiência de cursar uma disciplina a distância.

Inicialmente percebemos que as respostas dos alunos versavam a respeito de uma maior compatibilidade entre o navegador (*browser*) e o ambiente utilizado pela Instituição. Com o tempo, as respostas passaram a sinalizar o desejo em utilizar dispositivos móveis para acessar o conteúdo do curso.

Ambiente virtual funcionando em qualquer browser, não apenas no internet explorer. (Aluno do período 2009.1)

De preferência, o uso do html5, para tornar viável a leitura da matéria em dispositivos móveis, e não apenas no computador. O uso do flash limita o alcance do site. (Aluno do período 2010.1)

A partir de 2011, percebemos uma mudança na percepção dos alunos em relação ao ambiente, que passaram a demandar uma maior familiaridade dos professores com o

uso dos recursos disponíveis e a possibilidade da disponibilização de vídeo-aulas com assuntos referentes ao conteúdo.

Além disso, vimos também que os alunos passaram a solicitar maior organização dos materiais e dos fóruns de debate disponíveis, pois, muitos consideravam que não havia uma organização dos temas no fórum por tópicos, o que acarretava na perda do sentido daquilo que deveria ser realmente tratado naquela atividade.

Sugiro que os fóruns sejam sempre separados por tópicos, cada novo tópico de discussão deve ser criado um novo fórum, para que os assuntos não se confundam conforme as pessoas forem postando seus comentários em momentos diferentes. (Aluno do período 2012.2)

Cabe ressaltarmos que os alunos que optaram por cursar essa disciplina a distância, são oriundos de diferentes cursos de graduação e em sua maioria são jovens considerados nativos digitais que apresentam uma naturalidade com relação ao uso da tecnologia por estarem inseridos em um mundo virtualizado, que se amplifica através das redes sociais. Portanto, percebemos que trazem suas expectativas de como deveria ser o ambiente de aprendizagem *on-line* de uma disciplina a distância.

b) Relação professor e aluno

É sabido que a inserção do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação vem alterando significativamente a maneira com que professores e alunos se relacionam e interagem. Buscamos compreender na perspectiva dos alunos, como essa interação estava ocorrendo. Para isso, as questões formuladas tentavam identificar se o professor acompanhou as discussões nos fóruns de debate, se esclareceu as dúvidas apresentadas e se motivou e incentivou a turma a participar, dentre outras questões.

Nos depoimentos que obtivemos referentes a questões aberta “*Espaço para um comentário livre sobre o curso, o conteúdo, os professores, os monitores, a dinâmica, ou qualquer outro tópico que julgue pertinente*”, foi possível perceber que na modalidade a distância, o item que os alunos atribuíram um maior grau de importância foi ao fórum de debates, sendo considerado um dos elementos mais envolventes do curso, pois tornava possível discutir os temas propostos com os colegas da turma, com o professor e o monitor da disciplina, sendo através desse diálogo constante e do embate de ideias, que os alunos foram se apropriando do conteúdo e construindo a sua aprendizagem, conforme o relato a seguir nos mostra.

Minha sugestão se restringe ao fórum de debates. Penso que este é o aspecto mais interessante do curso, porque as discussões são muito boas, e quando encontramos alguém que pensa diferente, fica mais interessante ainda. Por vezes ficamos constrangidos em expor nossas opiniões frente aos outros no ambiente presencial, mas no ambiente online isso não acontece tanto. Por isso, minha sugestão é que o fórum de debates tenha papel mais relevante no decorrer do curso, porque é realmente muito legal expor nossos pensamentos, ver as discordâncias, enfim... Debater. Algumas vezes eu ficava no trabalho

pensando o que iria comentar, como iria responder aos questionamentos dos quais eu discordava. (Aluno do período 2013.1)

3. Conclusão

É notório percebermos que, independente da modalidade em que a educação esteja inserida, seja ela presencial ou a distância, existe o consenso de que o papel do professor foi reformulado na sociedade do conhecimento, passando de transmissor de conteúdos para um mediador ou facilitador na aprendizagem. Nesse sentido, é conferida ao fazer pedagógico, a competência de saber criar conexões entre diferentes campos do saber, e, sobretudo, compete ao professor a capacidade criativa para instigar em seus alunos o desejo de querer aprender, através de questionamentos desafiadores, para que juntos, possam encontrar diferentes soluções para as problemáticas presentes no cotidiano escolar em consonância com a sua realidade.

Para que possamos construir ambientes de aprendizagem colaborativos, é preciso que o professor compreenda como esse aluno hiperconectado processa a informação, é preciso se perguntar, como esse aluno que nasceu inserido em meio à tecnologia digital aprende. Serres (2013) aponta que as crianças de hoje não possuem mais a mesma cabeça que seus antepassados e não habitam mais o mesmo tempo e espaço, ao afirmar que...

Essas crianças, então, habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. (2013, p. 19)

Dessa forma, compreendemos que a educação e seus os processos não podem permanecer alheios a essa mudança de comportamento do jovem, pois é preciso estudar como ocorre à aprendizagem mediada por recursos tecnológicos, a fim de que possamos atender as demandas desse novo perfil de aluno, e principalmente, para que em um nível macro a Universidade possa constituir quais serão as competências necessárias na formação dos sujeitos para o século XXI e a um nível micro, para que seja possível ao professor juntamente com uma equipe multidisciplinar, planejar, elaborar e/ou utilizar um conjunto de metodologias de aprendizagem que sejam mais eficazes para alcançar os objetivos propostos.

Vimos que as falas apontadas pelos alunos reforçam a importância da participação ativa do professor, promovendo uma discussão instigante, fazendo questionamentos pertinentes ao tema e direcionando os alunos para indagarem e formularem sua aprendizagem através da constante interação, como nos alerta VALLE para o papel primordial do distanciamento, não apenas geográfico que a educação a

distância possibilitou, mas a distância entre aquilo que o sujeito sabe e aquilo que se pretende atingir enquanto objetivo de aprendizagem, dessa forma...

Para a formação humana, a distância é, portanto, muito mais do que uma questão de distanciamento ou proximidade física: ela é a relação que a cada vez se estabelece entre o sujeito e o seu projeto de auto-formação, entre o sujeito e aquele que, na relação pedagógica, testemunha aquilo que o sujeito quer atingir – o professor, ou o autor que lhe servem de referência. (VALLE, 2012)

Valle (2012) ainda reforça a importância da interatividade, como um elemento próprio que dá sentido a existência humana, pois não há como desassociarmos o processo de ensino e aprendizagem de uma construção social, do convívio e das transformações recorrentes em contato com os seus pares e com o professor, e nos chama a atenção para a finalidade da educação a distância.

Dessa maneira, ao estar interagindo e sendo confrontando em fórum de discussão, o aluno passa pelo que Piaget chama de estado de desequilíbrio e irá confrontar-se com as suas próprias ideias em relação às novas informações que estão sendo adquiridas, para que em seu processo cognitivo sejam adequadas, acomodadas e assimiladas, transformando-se em novos conhecimentos. Por esse motivo, o papel do professor na EAD como um mediador entre o aluno e o conteúdo se faz necessário para que o aluno seja capaz de estabelecer novas conexões que atuarão como potencializadoras da sua aprendizagem.

Bibliografia

CARLINI, A.; TARCIA, R.M. **20% a distância: e agora? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância**– São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

JOHNSON, L.; BECKER, Adams, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. (2014). **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VALLE, L. do; BOHADANA, E. **Interação e Interatividade: por uma reantropolização da EaD Online**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 121, p. 973-984, out.-dez. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

VALLE, L.do; BOHADANA, E. **Sobre presença e distância – reflexões filosóficas a ead online**.

Palavras-chaves: educação a distância, universidade, relação professor e aluno

Culturas e identidades no cotidiano

Mailsa Carla Pinto Passos
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

Escola com/pelas lentes de crianças e jovens de Guiné

Geoésley J. Negreiros Mendes
PROPED/UERJ
geoesley@hotmail.com

Uma escola pública da República da Guiné, em África, foi escolhida para a realização de uma oficina de fotografias com 12 crianças e jovens¹⁰ do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental como uma das estratégias de pesquisa de campo de meu Mestrado em Educação para conhecer a relação *da escola com* crianças em Guiné. Para mediar este encontro escolhi a produção fotográfica como uma forma de narrarmos nossas histórias de vida, principalmente por acreditar na potencialidade da fotografia como instrumento mediador e revelador de experiências. Com o objetivo de saber dessas relações por meio de suas histórias de vida fotografadas, propus que as crianças e jovens pudessem contar suas histórias através de fotografias, assim como eu fiz ao me apresentar e justificar minha presença ali na escola e meus objetivos ao grupo¹¹. Entretanto, não falei ao grupo exatamente o que eu esperava com as fotos que seriam produzidas. Durante as quatro semanas do mês de fevereiro de 2014 todos receberam uma máquina fotográfica digital simples para fotografarem tudo e todos que quisessem e fizessem parte de suas histórias.

Meu interesse era observar se/como a escola se faria presente nas fotos. Se as imagens da escola integradas aos discursos das crianças e jovens sobre elas confirmariam o que eu vinha pensando sobre a instituição escolar naquele contexto desde quando um amigo guineano me disse que *escola é coisa de branco*. A partir de então, por me sentir responsabilizado por essa verdade encarada como absoluta¹², meu pensamento se prendia a isso em busca de comprovações. Nessa empreitada, as fotografias produzidas por mim no meu espaço de trabalho tiveram papel muito importante de comprovar que o que me diziam de fato existiu.

A partir da minha busca por saber o que seria *escola de branco* houve então necessariamente um deslocamento do meu lugar de professor para o de pesquisador em Ciências Humanas, marcado pela busca de tentar encontrar respostas para as muitas perguntas a respeito da relação *da escola* tal qual meu amigo classificara – “coisa de branco” - *com* crianças pequenas de Guiné. Mais tarde, percebendo a insuficiência de conhecer esse objeto a partir de uma única ideia, ele passa a ser revisto/repensado *com*

10

Buscar categorizar os sujeitos da pesquisa em infância e juventude é problemático por diversas razões: entre elas, precisa-se levar em consideração como eles se veem e como eles se posicionam em relação às idades da vida. Também, implica pensar que há culturas locais que convivem com uma cultura instituída pela colonização francesa. Na língua francesa os 12 sujeitos da oficina de fotografia são chamados de crianças. Porém, nas culturas locais, a linha divisória é demarcada pelos ritos de passagem da infância diretamente à idade adulta, pelos quais todos já passaram, e portanto nenhum deles poderia ser visto como criança.

¹¹ Montei um álbum de fotografias com imagens que contavam um pouco de minha história de vida, inclusive imagens produzidas no programa de educação pré-escolar onde trabalhei como professor entre 2006 e 2007 em Guiné. Estas retratam, portanto, minha forte ligação com o campo da pesquisa.

¹² Na época (2006 e 2007) eu estava em Guiné como professor/missionário, vinculado à uma organização missionária brasileira.

crianças e jovens de uma escola em Guiné. Esse deslocamento passa a configurar uma trajetória de vida e de pesquisa, contada nesse texto. Portanto, aqui tendo a narrar um caminho de pesquisa em Ciências Humanas a partir do encontro com o “outro”¹³ que emerge em cotidiano guineano/africano, e não traz o resultado de uma pesquisa que ainda está em andamento.

Querer saber de África é querer saber de mim mesmo, de minha gente. Isso acontece porque é impossível pensar as configurações sociais, culturais e políticas do Brasil sem considerar o que recebemos de África. Meus interesses por populações africanas negras são, portanto, fecundados por potencialidades culturais, históricas, sociais, políticas, que eu também, brasileiro, maranhense, recebi de algumas formas de sujeitos fenotipicamente negros que marcaram afetivamente minha vida, principalmente na infância. Não busco diretamente em África uma compreensão da formação do Brasil e entendimento de minhas afetividades com pessoas negras por entender que suas raízes não se reduzem à África. No entanto, somente a partir de meus encontros com populações africanas passei a ter interesse por questões de cunho étnico-racial no Brasil e suas importâncias para entendermos nossa sociedade e os problemas que a configuram socialmente. É somente a partir de África que começo a pensar minha própria vida, e a ciência pela problemática (neo)colonial que também envolve a educação escolar.

Fui à África pela primeira vez como missionário¹⁴ e trabalhei como professor de crianças pequenas em um programa de educação pré-escolar. Apesar de nunca antes ter trabalhado diretamente com crianças pequenas, este programa foi me oferecido como único campo de trabalho para o contexto em que eu estava¹⁵. Portanto, meu processo de formação como professor de Educação Infantil e Educação Básica aconteceu inversamente ao que pode ser considerado mais comum no Brasil: primeiro a formação acadêmica, depois a prática escolar. Em 2009, um ano após retornar de Guiné ao Brasil, entrei no curso de Pedagogia em busca de respostas para as muitas questões a respeito da relação *da escola com* crianças em Guiné – questões nascidas no conflituoso jogo de minhas relações com sujeitos dos cotidianos da comunidade de Guiné onde morei e trabalhei, a partir de minha posição de representante do modelo padrão de uma escola europeia (homem, branco, cristão). Buscava, enfim, na academia algo que amenizasse as tensões causadas pelo processo de escolarização de crianças pequenas em Guiné e, quem sabe, salvando literalmente essas crianças de um sofrimento causado pelo seu processo de escolarização, eu também conseguisse de alguma forma salvar minha própria pele/consciência.

Por essa experiência passei a perceber, mas somente mais tarde, que pensar relações *da escola com* crianças é pensar intenções culturais e políticas que estão envolvidas no processo de escolarização de crianças e entrar no mundo de relações étnico-raciais sempre conflituosas que é abarcado pela problemática (neo)colonial que configura também a educação escolar. No entanto, esse viés de pensamento só passou a ser utilizado por mim a partir da rememoração de uma *prerrogativa pós-colonial*, termo emprestado de Bhabha (1998, p. 77) que pressupõe enunciações de pessoas que

¹³ O “outro” aqui é entendido como meu interlocutor. *Com quem* eu dialogo no campo e *de quem* eu falo em meu texto (Amorim, 2004, p. 22).

¹⁴ Participei de um projeto missionário – 2005 a 2007 - que enviava jovens para realizar projetos sociais no noroeste africano como estratégia de evangelismo.

¹⁵ Me planejei, antes de chegar em Guiné, para trabalhar com alfabetização de jovens e adultos naquele contexto, algo próximo ao que eu fazia em escolas públicas no Maranhão quando lecionei na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, meu projeto com adultos não deu certo diante das difíceis condições de estrutura física do contexto, e educacionais para os adultos da comunidade local.

supostamente jamais se enunciarão diante de quem as violenta culturalmente e que vai de encontro ao que é colonial, violento.

*Djibril*¹⁶, *escola é coisa de branco* tornou-se a prerrogativa suficiente para me remeter a um tempo histórico em que a escola serviu como instrumento de colonização oficial e (re)pensar a escola que tínhamos ali em 2006 e 2007. As questões surgidas daí pareciam ameaçar vorazmente minha posição de professor/missionário, branco, cristão, que acabaram sendo escanteadas e só recuperadas/lembradas com minha entrada no grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Ao entrar na Pedagogia desconhecia que os problemas que eu via na pré-escola onde eu trabalhava não eram provocados apenas pelo método de alfabetização, pelo currículo escolar. O método de alfabetização era meu foco de pesquisa na licenciatura. Queria pesquisar e escrever sobre uma “nova fórmula mágica” a ser descoberta por mim e oferecida aos professores de crianças de Guiné para que elas tivessem uma Educação Infantil supostamente menos violenta e menos colonizadora.

No entanto, minha primeira questão que desencadeava um interesse de pesquisa foi vista pelos professores da licenciatura em Pedagogia de profunda complicação. Fui encorajado a deixá-la para um futuro mestrado e procurar algo menos complexo para escrever a monografia final do curso: um tema daqueles que estão muito distante de minha história de vida e mais próximo do que a faculdade julgava ser mais importante! Entretanto, o que fazer com todas as questões relacionadas à escola em Guiné, das quais eu não conseguia abrir mão? Queria utilizar minha experiência em Guiné para criar algo que contribuísse com a educação escolar de crianças, e temia bastante que esta minha experiência fosse desperdiçada. De outra forma, buscava na academia uma re-invenção de minha experiência em Guiné proporcionada por minhas transformações a partir do (des)encontro com o *outro*.

Mais tarde, então, fui encorajado por amigas professoras e pesquisadoras da Educação, a quem eu dava aulas de francês, a escrever diretamente sobre minha experiência como professor de crianças pequenas em Guiné, ainda que uma linha da Ciência contestasse, como fez a da faculdade em que eu estudava, a autenticidade de meu trabalho como científico. Entretanto, escrever meus entraves como professor de crianças em Guiné foi o caminho que escolhi para cumprir a exigência de um trabalho final do curso de pedagogia. O resultado, portanto, se concretizou sob o título “Uma reflexão acerca da experiência vivida como professor na Educação Infantil em Guiné – África” (2011).

Durante a licenciatura conheci o grupo de pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela professora Dr^a. Mailsa Passos. Participar dos encontros do grupo continuava sendo pra mim uma busca por um caminho diferente para pensar África e educação escolar em Guiné, com outras pessoas que não fossem exatamente do mesmo meio de onde eu vinha. Não me satisfazia mais apenas observar o dramatizado e naturalizado processo de escolarização de crianças guineanas pela mesma porta através da qual eu havia chegado pela primeira vez em África. Sua perspectiva ainda consiste no movimento que eu conheci mais tarde sob a luz da filosofia bakhtiniana de nome monologismo. Ou seja, uma forma de falar sobre os *outros* apenas a partir de um único ponto de vista e tendo este como verdade absoluta. Percebia neste, então, geralmente, a transmissão de ideias

¹⁶ Nome guineano que recebi logo em minha chegada em Guiné, e pelo qual eu era chamado.

que produzem crianças africanas normalmente como carentes, necessitadas, sofredoras, justificando sempre seu movimento unilateral de doação que por traz das boas intenções, desqualifica, minimiza, esteriliza as potencialidades de quem supostamente só recebe, ou só consome. Seu caráter determinista justificador de uma educação escolar com estilo redentor, portanto, aos poucos foi sendo questionado por mim à medida que me inseria em discussões culturais e políticas que envolvem a educação escolar como não-salvadora, não-absoluta e como instituição a ter suas práticas questionadas em relação a outras práticas de outros espaços educativos.

Aos poucos, com as discussões de textos de autores críticos culturais e pós-coloniais como Homi Bhabha, Frantz Fanon, Edward Saïd, por exemplo, conhecia o que envolve as questões culturais, educativas e sociais existentes em todos os domínios das sociedades historicamente colonizadas. Desencadeou-se assim, pra mim, a tessitura de um conhecimento dos lugares e práticas dos colonizadores/dominadores e dos colonizados/dominados que têm na violência de várias ordens, inclusive na linguagem, uma das bases de sua formação.

Percebia timidamente na linguagem que utilizei para escrever meu trabalho final do curso de pedagogia - através de novas lentes teórico-metodológicas - que falei sobre escola, educação, crianças, cultura, monologicamente, portanto, somente a partir do meu lugar de professor, defensor e promotor da instituição escolar. No seu bojo estavam também fotografias. Utilizei uma linguagem sobre os *outros* a partir de minhas verdades supostamente absolutas denunciadas pelo meu texto e imagens que eu mesmo produzi. Que tipo de conhecimento estaria eu então produzindo sobre escola, crianças, África? O que falo sobre elas? Percebi a utilização de uma linguagem escrita que denunciava minha formação humana e profissional e que se vista pelo ângulo das epistemologias que não consideram o Outro objeto do meu eu-sujeito seria considerada uma linguagem violenta, colonial, no sentido de um conhecimento autoritário/categórico, produzido sobre os *outros*.

No entanto, ingressei no mestrado em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para conhecer insistentemente a “relação da escola com crianças pequenas de Guiné”. Passava então a pensar as questões étnico-raciais que envolvem as relações da instituição com as crianças, movido pela prerrogativa *escola é coisa de branco*. De alguma forma, parecia-me caro tentar comprovar que realmente a escola seria/é ainda colonial, “de branco”, como disse meu amigo guineano. O que está em jogo quando se propõe pensar a relação da escola com as crianças? Tecer diálogo com as crianças se tornava portanto uma incompetência a partir de minha primeira questão.

Meu incipiente conhecimento da importância do sujeito real do cotidiano escolar para juntos pensarmos sobre a escola me levou por algum tempo a enxergar apenas a instituição e legitimá-la como colonizadora. Estava refém de uma ideia e experiência sobre escola, considerada por mim absoluta que, apesar de sinalizar parte de uma verdade maior - ou não - não consistia em sua totalidade. Porém, querer retratá-la sempre como *de branco* era uma armadilha que me fazia tropeçar no equívoco de continuar assumindo uma forma de idiotizar os sujeitos que fazem parte da escola representando-os de alguma forma como meros consumidores das ordens e regras do espaço e do currículo escolar.

Certeau (1994) nos alerta para a importância de nos lembrarmos sempre de não tomarmos os outros por idiotas (p. 273). Aprendemos com Certeau que as pessoas não são consumidores absolutos, passivas aos sistemas de dominação. A partir de seu

pensamento entendi que a passividade dos sujeitos é um mito tramado pela ciência moderna, pelas elites, para justificar sua dominação, sua racionalidade supostamente superior, e quem produz os sujeitos como dominados. Podemos perceber que a sociologia do cotidiano aborda leis de consumo também como táticas de resistências sutis que a racionalidade dominante no Ocidente desconsidera. Penso que Certeau nos traz a ideia de que o ato de consumir não nos torna necessariamente submissos. De certa forma, seu pensamento, e de outros autores, contrapõe o modelo científico de se fazer ciência pelo pensamento moderno que invisibiliza esses *sujeitospraticantes*, a quem ele mesmo se refere como sujeitos que (re)produzem/re-inventam algo novo a partir do que consomem.

Tecer conhecimento *com* outros sujeitos e não *sobre* eles é um caminho de pesquisa muito influenciado pelos estudos de Michel de Certeau e também de Mikhail Bakhtin, filósofo da linguagem que, apesar de ter direcionado sua ideia de polifonia ou dialogismo ao campo literário, abre espaço para a utilizarmos na problemática das Ciências Humanas. Bakhtin também critica a forma moderna de se fazer ciência com a anulação da presença efetiva de outras vozes - *alteridades*¹⁷. Com seus estudos passo a perceber que estudar “a relação *da* escola *com* as crianças” produz um conhecimento ainda dominante, injusto, desigual, colonial, e é um caminho de pesquisa frágil, estéril, unilateral, insuficiente para conhecer realmente como se dá as relações em um espaço escolar de Guiné. A partir de discussões com esses autores, entendia pouco a pouco que meu conhecimento sobre instituição escolar em Guiné era ainda mais limitado e não dava conta de minhas afirmações sobre ela. O que eu conhecia sobre escola precisava ser dialogado com os sujeitos que a habitam.

A sociologia do cotidiano e a filosofia bakhtiniana de linguagem¹⁸, comprometidas com a questão de que nada está dado, senão o que vemos é socialmente construído, e com o pensamento ético¹⁹, reconhecia pouco a pouco a insuficiência de continuar criando um discurso colonizador sobre uma escola supostamente colonizadora em Guiné, sem que esse discurso pudesse ser ao menos permeado/confrontado pela presença de *alteridades* que fazem parte da escola. Outras perguntas foram surgindo à medida que eu me fazia e era feito como pesquisador em Ciências Humanas: como as crianças de fato vêm a escola? O que dizem sobre ela? Como fazem usos de seus espaços? Como vêm aquele (pesquisador) que tenta falar por elas, sobre elas e sobre sua escola? Ao invés de continuar tentando saber sobre a relação *da* escola *com* as crianças, escolhi então observar relações *entre* escola *e* crianças em uma comunidade de Guiné.

Para a pesquisa de campo do mestrado, portanto, se fez necessário um movimento de afastamento do meu objeto de pesquisa para ser visto/ouvido/refletido de outras formas, *com* outras pessoas. Algo correspondente ao que Bakhtin (2003) explica como

¹⁷ “Outros” – entendido aqui como meus interlocutores, *com quem* eu dialogo no campo e *de quem* eu falo em meu texto (AMORIM, 2004, p. 22) – que também falam, se manifestam, se enunciam, praticam e devem ser vistos, ouvidos e sentidos *dentrofora* do texto da pesquisa.

¹⁸ Amorim (2008, p. 98) explica que na filosofia de Bakhtin, o homem é basicamente humano pelo fato de ser falante, portanto produtor de linguagem, produtor de texto. Assim, pesquisador e sujeitos da pesquisa são ambos falantes e produtores de linguagens (textos), o que dar às Ciências Humanas um caráter dialógico e polifônico. “Uma primeira consequência disso é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do sujeito pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentidos” (AMORIM, 2008, p. 98).

¹⁹ Para Bakhtin o pensamento só é ético quando promove um diálogo entre ciência e vida real. Em seu texto *Arte e Responsabilidade* o filósofo russo desenvolve esta sua ideia.

movimento exotópico, ou excedente de visão. O que eu não conseguia enxergar/perceber sobre escola em Guiné, compreendendo agora também os sujeitos dessa escola e o pesquisador/professor como também elementos escolares, pôde ser sinalizado pelos co-participantes da pesquisa em campo. Um “mergulho com todos os sentidos”²⁰ (ALVES, 2001) possíveis nos cotidianos de crianças de uma escola pública de Guiné, principalmente no seu cotidiano escolar para tecermos juntos um diálogo, foi possibilitado pela configuração de um encontro que teve como mote histórias fotografadas.

A fotografia teve/tem papel muito importante nessa trajetória. Serviu, em um primeiro momento para comprovar que de fato existiram práticas pedagógicas que caracterizariam a escola em que eu trabalhava supostamente como colonial, de branco, e para contar/legitimar a história da pré-escola em questão como tal; em um segundo momento – na pesquisa de campo – serviu como instrumento potencializador narrativo de crianças e jovens guineanos que antes eram apenas narrados/inventados por outros.

As fotografias produzidas pelas crianças e jovens guineanos durante todo o tempo da oficina em sua escola – e fora dela -, além de desestruturar nossos pré-conceitos sobre crianças e África despontencializadas culturalmente, nos convida a repensar as representações de escola para elas, os usos seus espaços e as apropriações dos conhecimentos emergidos dentro e fora do espaço escolar.

Bibliografia

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, I. B. (Org.). *Pesquisa no/do cotidiano: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Arte e responsabilidade. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BHABHA, Homi K. Interrogando a Identidade: Frantz Fanon e a prerrogativa pós-colonial. In: *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CERTEAU, M. De. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

Palavras-chaves: escola, crianças, jovens, Guiné, fotografia.

²⁰ Essa metáfora contrapõe a de *Voyeur* apresentada por Certeau (1994, p. 169). Para o autor, *Voyeur* é aquele que se coloca à distância, vê o conjunto, totaliza o que vê apenas como espectador.

Participação e tensão na gestão de uma rádio escolar: sobre música, tecnologia e diáspora negra

José Carlos Teixeira Júnior
PROPED/UERJ
zeca.teixeira@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo principal discutir a emergência de uma tensão cultural (dentre tantas outras existentes, certamente) no processo de criação e gestão participativa de uma rádio escolar. Trata-se de um projeto de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) articulado à pesquisa “Artes do Fazer: Diálogos e Alianças da Afrodíspora em Redes Educativas” (CNPQ) e ao Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (FAPERJ), desenvolvido pelo grupo “Culturas e Identidades no Cotidiano” no âmbito do Laboratório Educação e Imagem da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FE/UERJ) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Ao assumir, conforme orientação de Benjamin (1983), as chamadas “técnicas de reprodução” como práxis política, a rádio em processo de construção em uma escola municipal carioca apresenta-se como um campo de conhecimento bastante fértil para a emersão da complexidade da diáspora negra (GILROY, 2001) em determinados contextos urbanos, como na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo.

É neste sentido que abordaremos, ainda mais especificamente, a emersão da ambivalência da expressão “tudo 2” (cantada e decantada nas montagens de diversos funks carioca tocados na referida escola e sugerida massivamente como nome de sua rádio) durante os encontros com seus alunos e professores. Se, por um lado, esta expressão enuncia os chamados “traficantes de drogas” (FILHO, 2007) locais no processo de reestruturação geopolítica do mercado varejista de drogas ilícitas da Cidade Maravilhosa, por outro lado, ela enuncia também uma identidade bastante significativa dos jovens desta mesma comunidade escolar (“tamo junto”, “tudo na paz”).

Estas questões fronteiriças entre música, identidade e violência – recorrentes no debate da diáspora negra, vale ressaltar (GILROY, 2001) – nos permite afirmar que se o tão valorizado método participativo oferece de fato alguma contribuição a uma possível justiça cognitiva – e realmente acreditamos que sim –, não será, contudo, como fim em si mesmo. Muito longe disso, trata-se de apenas um bom início de um processo ainda mais amplo e complexo de emergência das mais diferentes tensões culturais.

Criação e gestão participativa de uma rádio escolar

Em março deste ano de 2014 iniciamos a Oficina de Rádio na Escola Municipal Compositor Luiz Gonzaga. A referida escola municipal foi criada e assim nomeada pelo decreto municipal nº 9.994 de 19/02/1991, tendo iniciado suas atividades escolares, contudo, em março de 1990, ano seguinte à morte de seu patrono, o chamado Rei do

Baião. Ela está localizada em Jacarepaguá (Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro), região pertencente à 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, e possui cerca de 60 professores e de 1200 alunos dos dois segmentos do Ensino Fundamental, distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. Apesar de estar situada no bairro da Freguesia, a grande maioria de seus alunos reside em Cidade de Deus (mais comumente chamada de CDD por seus moradores), enquanto uma minoria reside, basicamente, em Gardênia Azul e Rio das Pedras (outras duas localidades próximas, porém fortemente marcadas pela constante migração de nordestinos). Em todos os casos, contudo, trata-se de localidades historicamente marcadas pelo estereótipo de violência e de pobreza (SEGALA, 1991; ZALUAR, 2000; ALVITO, 2001).

A Oficina de Rádio se apresenta como parte do projeto “Culturas, sonoridades e processos identitários afrodiáspóricos na comunidade escolar Compositor Luiz Gonzaga” contemplado pela FAPERJ através do edital de Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, disponibilizado no ano de 2013. Com uma duração prevista para doze meses (mais especificamente de março de 2014 a fevereiro de 2015), este projeto (que é um desdobramento de uma pesquisa de doutorado, em fase de conclusão, que pesquisa a prática de tocar-ouvir música no cotidiano escolar) apresenta como objetivo principal a criação e a gestão participativa de uma rádio na referida escola municipal. Ao assumir as tensões da chamada “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983) como campo de conhecimento e as determinações das leis federais 10.639/2003 e 11.769/2008, tal criação e gestão propõe, por um lado, reforçar uma prática musical já realizada há cerca de quatro anos no cotidiano da escola (mais especificamente, a prática de uma equipe de som escolar apelidada de Gonzagão Digital), como também, por outro lado, contribuir de forma ainda significativa no processo de emergência das histórias afrodiáspóricas locais – as quais encontram justamente em suas práticas musicais um amplo e complexo “circuito comunicativo” (GILROY, 2001) – e, conseqüentemente, no tensionamento de seus próprios estereótipos (BHABHA, 2013).

A Oficina de Rádio consiste no principal núcleo de ação deste projeto. Trata-se de um coletivo formado por professores e alunos da escola (mais especificamente alguns alunos do sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental), assim como estudantes do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (os quais atuam como bolsistas de Iniciação Científica pelo próprio projeto). Ele funciona, assim, como um mediador das relações entre a rádio e os mais diferentes segmentos da comunidade escolar: universidade, professores, alunos, funcionários, direção, familiares e diferentes localidades atendidas pela escola (Cidade de Deus, Gardênia Azul e Rio das Pedras). Através de encontros realizados semanalmente, às sextas-feiras, são discutidas as mais diferentes questões e estratégias que se apresentam necessárias à realização do projeto, como, por exemplo, a criação do nome da rádio, primeiro desafio da Oficina.

No intuito de realizar a mediação proposta na comunidade escolar, o coletivo da Oficina de Rádio resolveu colher sugestões com os diferentes segmentos da escola para, após uma seleção prévia, eleger um nome para a rádio da escola através de uma votação. Dentre as mais diversas sugestões que surgiram, cinco foram escolhidas para compor a cédula de votação: Gonzagão Digital, Tudo 2 Digital, Gonzaga Mix, A Voz do Aluno e Espaço Escolar.

A exemplo da atual democracia representativa brasileira, o coletivo optou por realizar uma votação aberta a todos os membros da escola, cuja decisão ficaria a cargo da

maioria. Assim, durante algumas semanas, uma urna circulou pela escola. E a vibração de grande parte dos alunos (do primeiro ao nono ano) já se mostrava bastante evidente: – “É tudo 2!” –, gritavam muitos deles.

Durante o respectivo processo de votação, contudo, a sugestão do “tudo 2” foi problematizada em um dos nossos encontros de sexta-feira: se, por um lado, esta expressão (cantada e decantada em vários funks tocados na Gonzagão Digital) referia-se à ideia de parceria, enquanto um “tamo junto”, “tudo na paz” (ideia, aparentemente, mais conhecida por todos ali do coletivo e da própria escola), por outro lado, ela se referia, também, ao Comando Vermelho, organização que, historicamente, dominou o comércio varejista de drogas ilícitas na cidade do Rio de Janeiro, de uma forma geral, assim como também em Cidade de Deus, de uma forma mais específica.

Tudo 2

Sexta-feira, dia de Gonzagão Digital. Para alegria de alguns, indiferença e indignação de tantos outros, o funk toca forte em uma caixa amplificadora conectada ao software Virtual DJ instalado em um netbook sob as mixagens, os scratches e os loops de alguns alunos-DJs, assim como, também, sob o olhar atento de alguns outros colegas. Segundo estes mesmos alunos, observar os colegas, acompanhar os tutoriais disponíveis na internet e praticar sempre que possível os recursos destes softwares foram os principais caminhos pelos quais começaram a dominar essa prática de disc jockey.

Pela caixa amplificadora conectada a um netbook com o software Virtual DJ Free instalado, o aluno-DJ Max coloca pra tocar no pátio interno da escola durante os vinte minutos de recreio a montagem “Tudo 2 (união 13 & Karatê)”, com os MCs B13, GL e CL. Ouve-se, assim, um “pode [sílabas ‘po’ sampleada] se preparar, porque a 13 se uniu com o Karatê”. Sampleagem com batidas agudas. “É [sampleagem da palavra ‘é’] tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2. Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada] e 13 se uniu, Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada novamente] e 13 se uniu, Karatê e 13 se uniu. É [sampleagem da palavra ‘é’] tudo 2, é tudo 2, [início da base beat box] é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2, é tudo 2. Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada] e 13 se uniu, Karatê [sílabas ‘ka’ sampleada novamente] e 13 se uniu, Karatê e 13 se uniu. Não tem pelo amor de Deus. [Pausa na base beat box e uma colagem do trecho da música dos Racionais MC’s, ‘Da Ponte pra Cá’] Não adianta querer, tem que ser, tem que pá. O mundo é diferente da ponte pra cá [fim da colagem]. É [sampleagem das palavras ‘é’] o 2!”. Sampleagem com batidas agudas e reinício da base beat box com batidas médias e graves sampleadas. Repete desde o início da montagem com a base beat box até a colagem da referida música dos Racionais MC’s, realizada com a respectiva base em pausa. Novamente a sampleagem com batidas agudas e reinício da base beat box com batidas médias e graves sampleadas até finalizar a montagem.

O funk-montagem narrado nas linhas anteriores nos traduz um pouco da polifonia e dialogicidade (BAKHTIN, 2010) da expressão “Tudo 2” (TD2). Trata-se de uma expressão atravessada tanto pela união das microlocalidades da Cidade de Deus (“Karatê e 13 se uniu”) como também pela execução impiedosa dos que a elas se opõem (“não tem pelo amor de Deus”). Em suas insistentes sampleagens, o TD2 ocupa uma posição de fronteira que Certeau certamente caracterizaria como “ser um estrangeiro na própria casa” (CERTEAU, 1994, p. 70). Uma ponte (apropriando-me, também, das palavras citadas dos Racionais MCs, “Da ponte prá cá”, neste mesmo funk-montagem)

em constante vigilância e em tensas negociações entre os estereótipos de identidade e de violência.

Em outras palavras, a expressão TD2 enuncia, por um lado, um movimento do Comando Vermelho (organização que, historicamente, dominou o mercado varejista de drogas ilícitas da cidade do Rio de Janeiro, de uma forma geral, e da Cidade de Deus, de uma forma mais específica), tanto interno (de unificação de suas diferentes lideranças) como externo (de aliança com outras organizações) diante de um processo mais amplo, conforme nos esclarece Alves (2010), de reorganização geopolítica deste mercado varejista carioca marcado, justamente, pela sua des-hegemonização. Um processo, ainda segundo Alves (2010), que tem sido cotidianamente explorado pela mídia corporativa e pelo próprio governo do Estado de uma forma maniqueísta como se fosse uma luta entre o Bem (representado pela política da Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro, marcada basicamente pela implementação das chamadas Unidades de Polícia Pacificadora – UPP) e o Mal (representado de uma forma bastante genérica e superficial pelo chamado tráfico de drogas).

Por outro lado, contudo, esta mesma expressão enuncia, também, uma identidade dos jovens desta comunidade escolar: “tamo junto”, “tudo na paz”. Trata-se de uma identidade que poderia ser muito bem ilustrada, por exemplo, pela narrativa de um professor de português da escola. Ao se deparar com um aluno do último ano do ensino fundamental ao lado de fora de sua sala de aula tumultuando o corredor da Compositor (e, conseqüentemente, as aulas em andamento nas salas de aula mais próximas), o referido professor se dirige seriamente ao aluno e diz:

– Companheiro, você poderia voltar para sua sala de aula, por gentileza!

Imediatamente, o referido aluno se vira para este professor e sem falar absolutamente nada, realiza um movimento corporal (usado e abusado, cotidianamente, pelos alunos da escola) deste TD2: com uma das mãos com a palma voltada para o próprio corpo, faz o número dois (dedos indicador e médio esticados, e os demais encolhidos) levemente inclinado para o lado. Após este movimento, o aluno retorna para sua sala de aula, porém com um enorme sorriso no rosto voltado para o referido professor que deixa evidente seu posicionamento, não de obediência nem de submissão, mas sim de parceria em relação a uma alteridade (neste caso específico, o referido professor de português).

Considerações finais

A complexidade do “tudo 2” evidencia algumas das tensões que marcam a realização desta proposta de gestão participativa.

– Mas gente, “tudo 2” significa “tamo junto”, “tudo na paz”! A gente vai valorizar esta ideia na escola e não a ideia do tráfico – argumentava uma aluna;

– Se eu ouvisse uma rádio com nome de “tudo 2”, nunca passaria pela minha cabeça que ela fosse de uma escola – argumentava outra aluna;

– E se um dia a “firma” mudar? Isso às vezes não acontece, não é? E aí, a gente vai mudar o nome da rádio também? Mas ainda assim, a “firma” nova vai perdoar? – reforçava o argumento do professor.

– Pô, mas a galera estava vibrando com este nome: “é tudo 2, é tudo2”! – exclamava um aluno.

– Nós estamos em uma escola pública utilizando uma verba pública para a realização deste projeto. Até explicar para o público o sentido que estamos propondo valorizar, já nos enquadraram por apologia ao tráfico – argumentava outro professor.

Por fim, o coletivo optou em refazer todo o processo de votação, socializando com a comunidade escolar (neste mesmo processo de revotação) os argumentos que justificaram (justificaram?) a mudança.

A mediação que este coletivo se propôs realizar a partir de determinadas “técnicas de reprodução” (BENJAMIN, 1983) – mais especificamente, a criação e gestão participativa da referida rádio escolar – se apresentou, como tentamos mostrar no decorrer destas páginas, fortemente atravessada por questões fronteiriças entre música, identidade e violência – questões bastante recorrentes da diáspora negra, vale ressaltar (GILROY, 2001). Trata-se, portanto, de um fato que nos permite concluir com a problematização de que se o tão valorizado método participativo oferece de fato alguma contribuição a uma possível justiça cognitiva – e, realmente, acreditamos que sim –, não será, contudo, apenas como um fim em si mesmo. Muito longe disso, trata-se sim de um bom (e tenso) início de um processo ainda mais amplo e complexo de emergência das mais diferentes tensões culturais.

Bibliografia

ALVES, José Cláudio Souza. “Uma guerra pela regeografização do Rio de Janeiro. Entrevista especial com José Cláudio Alves”. In Instituto Humanitas Unisinos. São Leopoldo, 2010 (disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/38721-uma-guerra-pela-regeografizacao-do-rio-de-janeiro-entrevista-especial-com-jose-claudio-alves>, visualizado em agosto de 2014).

ALVITO, Marcos. *As cores de Acari*. Uma favela carioca. Rio de Janeiro, FGV, 2001.

BAKHTIN, Michail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENJAMIN, Walter. “A obra de arte na época das técnicas de reprodução”. In *Textos escolhidos*. 2ª ed (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 3-28.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRASIL. *Lei 10.639*. Brasília: Congresso Nacional, 2003.

_____. *Lei 11.769*. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: I. Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

FILHO, Orlando Zaconne. *Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed. 34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

SEGALA, Lygia. *O riscado do balão japonês: trabalho comunitário na Rocinha (1977-1982)*. Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, 1991.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado de pobreza*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Palavras-chaves: Educação. Cotidiano. Tecnologia. Música. Diáspora Negra.

Encontros com a afrodíaspóra em ambientes educativos: estética, dialogia e enunciação

Mailsa Carla Pinto Passos
PROPED/UERJ
mailsa@ globo.com

O presente projeto, *Encontros com a afrodíaspóra em ambientes educativos: estética, dialogia e enunciação*, refere-se à pesquisa desenvolvida na linha “Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (www.proped.pro.br) - pelo grupo de pesquisa “Culturas e Identidades no Cotidiano” - e no âmbito do Laboratório Educação e Imagem da Faculdade de Educação da UERJ (www.lab-eduimagem.pro.br).

A pesquisa proposta tem por objetivo compreender como a diáspora negra – esses “praticantes do cotidiano” (CERTEAU, 2006) - enuncia-se: suas práticas, as linguagens, os diálogos culturais - que em nosso ponto-de-vista são acontecimentos com potencial emancipatório e de ressignificação da vida social. Trata-se de aprofundar nossos estudos sobre a afrodíaspóra, investindo na produção de conhecimento em diálogo com estes sujeitos e os processos culturais/educativos experimentados contemporaneamente pelos mesmos em ambientes educativos diversos.

Ao longo deste processo, nossa meta é registrar em vídeo as formas de apropriação e usos (CERTEAU, op. cit.) das práticas culturais – em especial as artísticas, tendo como princípio que os ambientes educativos são *espaçostempos* de emergência de saberes e memórias e que o cotidiano é *espaçotempo* de criação. Para tanto, pressupomos aquilo que anunciou Milton Santos, tal seja, que as pesquisas sobre as populações negras no Brasil não podem contentar-se com a constatação do racismo, mas para além disso, agir no sentido de superá-lo. Neste projeto, seguimos no caminho do que temos realizado ao longo desses anos nas pesquisas com esses grupos: trabalhar em diálogo com esses personagens do cotidiano como referências éticas e estéticas. Entendemos, com base em Boaventura de Sousa Santos (2008), que a Ciência Moderna promoveu um apagamento/silenciamento de saberes em nome de uma única forma de conhecimento metonímica e excludente. Essas outras maneiras de conhecer, manifestadas nas práticas, nos modos de fazer do “homem/mulher/criança comum” circulam cotidianamente em ambientes educativos, apesar de frequentemente subalternizadas/invisibilizadas.

Entendemos que o trágico trânsito de africanos escravizados nas Américas, entre os séculos XVI e o XIX, consistiu no “espalhamento” não somente de pessoas, mas também no de práticas, crenças, cosmovisões. Saberes que frequentemente negados, desqualificados e folclorizados por uma ordem colonial, “espalharam-se” também com estes grupos e “modificaram-se preservando-se”, ou “preservaram-se porque foram se modificando”, nos processos de socialização, de negociação cultural (Hall, 2003; Bhabha, 1998), nas tramas do cotidiano – esse *espaçotempo* em que os usos e as invenções das práticas pelos sujeitos têm o poder de ressignificar a cultura. Essa dinâmica tem nos provocado a pensar sobre o quanto essas relações dialógicas (BAKHTIN, 2008) – sempre em tensão - nos dão pistas de que o sujeito afrodiaspórico, mesmo tendo sido historicamente negado e silenciado na sociedade, experimenta formas diversas de enunciação que nos ensinam sobre modos de (re) inventar-se com/pela linguagem. Nossa pesquisa procura compreender como contemporaneamente é possível

reconhecer no Brasil discursos que reconfiguram as relações de poder, as subjetividades, na circulação da palavra viva, da palavra histórica, enunciações que refletem e refratam as relações e a capacidade inventiva dos sujeitos da afro-diáspora na significação de seus bens simbólicos. Buscamos responder com nossa pesquisa, realizada no campo da Educação, em diálogo com os Estudos do Cotidiano, algumas questões, tais sejam: como circulam em ambientes educativos repertórios culturais afrodiaspóricos? Que saberes são compartilhados nestes movimentos? Como estes movimentos contribuem no cotidiano para o deslocamento dos sujeitos do lugar de subalternizados para o de protagonistas?

Para responder essas perguntas, ao longo da pesquisa, desenvolveremos oficinas no sentido de provocar narrativas imagéticas sobre essas experiências e saberes afrodiaspóricos. Essas narrativas – em forma de expressão estética (música, dança, literatura) serão registradas em vídeo e compartilhadas com outros grupos parceiros, estabelecendo um diálogo em torno desses saberes e dessas práticas.

A pesquisa em Educação que tem como tema os repertórios culturais e processos identitários da diáspora negra no Brasil - e os saberes que circulam veiculados por essas narrativas, tendo esses praticantes do cotidiano como protagonistas - justifica-se na medida em que existe uma urgência em se dialogar com esses grupos e culturas, no sentido de produzir um conhecimento comprometido com uma educação não-racista, uma educação emancipatória, que contribua para promover o que Boaventura de Sousa Santos (2008) vai chamar de “justiça cognitiva”, sem a qual não é possível alcançar plenamente a justiça social.

Milton Santos nos alerta para o fato de que as pesquisas que têm com temática as relações raciais no Brasil devem ultrapassar os discursos que constataam o preconceito com as populações negras. Os trabalhos nesta área não podem contentar-se com esta constatação, mas investir na produção de formas de reparação social (SANTOS, 1998). Se no campo da produção científica, essa reparação seria possível com a atuação, construção e adesão às políticas de ação afirmativa, acreditamos que ela pode ser fomentada também pelo estabelecimento de um diálogo com as narrativas e os fazeres cotidianos desses grupos. Ou seja, a contribuição para esta reparação pode ser realizada também através de pesquisas que se dedicam a compreender as experiências cotidianas dessas populações, com a divulgação e socialização de práticas e saberes que recolocam estes grupos – a diáspora negra - como protagonistas na história e na sociedade, como referências éticas e estéticas. O presente trabalho consiste na busca da compreensão do que enunciam estes grupos, já que, em nosso ponto de vista, além da produção de invisibilidade desses sujeitos, existe ainda a produção de um silenciamento, no que diz respeito a histórias, memórias, e práticas.

Entendemos, como Fanon (2008), que “falar é existir absolutamente para o outro” (p. 33). Desta forma, aquilo que enunciamos sobre nós mesmos nos ajudam a compreender o mundo compreendendo-nos. O ato de enunciar é um dos caminhos para a emancipação do sujeito. Mobilizados então pelo quadro teórico escolhido, começamos a reformular algumas hipóteses que diziam respeito às concepções de afrobrasilidade, aos processos identitários presentes nos ambientes estudados e a uma idéia – mesmo que não explicitada - de que estes grupos estavam marcados ou por uma “ausência” no que diz respeito à experiência da produção cultural, à organização social e à assunção do papel de narradores de sua memória e de seus cotidianos. No estudo das práticas culturais e processos identitários da afrodiáspora brasileira em espaçostempos educativos, temos tido o cuidado de não reproduzir o discurso da vitimização e da

“ausência” – no que diz respeito à produção de cultura, conhecimentos e tecnologias - que têm acompanhado historicamente as populações negras no Brasil.

Como ensina Lopes (2004, p.334), todo o processo de desafrikanização imposto às populações escravizadas nas Américas foi feito a partir do esquecimento de suas origens, o que envolveu também a tentativa de construção da identidade de subalternos. Essa inculcação de uma subalternização passou, em muito, pelo apagamento de uma memória coletiva, pela desestruturação de modelos de organização social e ainda pelo recorrente discurso do sofrimento da dor, da comiserção. Formação discursiva que foi por muito tempo apoiada inclusive pela ciência. Lembremo-nos do quanto as teorias científicas do século XIX no Brasil contribuíram para uma naturalização da subalternidade desses grupos e para a fixação desses sujeitos no lugar daqueles que não são capazes, que não contribuíram para o desenvolvimento tecnológico e científico; sujeitos que ocupam o lugar do folclórico, cuja estética e a ética não se coadunam com o espírito da nação moderna. Acreditamos ser necessário neste momento empreender esforços para que uma outra história seja contada, à revelia dessa “história única” oficial que tem sido divulgada sobre as populações afrodiáspóricas. E sobretudo é necessário envidar esforços para que essas histórias sejam narradas por aqueles que as vivem, o que produz um deslocamento desses sujeitos do lugar de “objetos” na pesquisa para o de protagonistas/narradores deste conhecimento. Temos nos mantido atentos aos perigos que a “história única” impõe não somente a grupos específicos silenciados, mas a toda a sociedade.

Santos (2008) argumenta que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição política e filosófica ocidental conhece e considera importante (p. 94) e afirma que há neste momento um desperdício dessa experiência social em função daquilo que ele chama de razão indolente - um modelo de racionalidade que funciona no/com o apagamento das outras racionalidades possíveis. Isso, na opinião do autor, se dá muitas vezes por uma certa ignorância/cegueira do pensamento científico hegemônico em relação às experiências do mundo social, que são plurais, diferenciadas, dinâmicas.

Nesta perspectiva, temos entendido que tanto a “sociologia das ausências”, ou seja, a expansão do domínio das experiências sociais já disponíveis, como a “sociologia das emergências” - que consiste na expansão do domínio das experiências sociais possíveis - implicam necessariamente em uma outra forma de olhar para as práticas e para os sujeitos praticantes, o que temos perseguido ao longo das pesquisas que desenvolvemos.

O estabelecimento do diálogo que aqui propomos com a afrodiáspora brasileira, compreendendo estes sujeitos como portadores de conhecimento e protagonistas da história, é um dos caminhos possíveis para o reposicionamento desses grupos na sociedade. Isso implica em compreender nossos interlocutores não somente como assujeitados a uma ideologia onipresente e determinadora de gestos, gostos, modelos de pensamento, mas sim como sujeitos-praticantes que inventam e re-inventam no cotidiano o mundo (CERTEAU, 2006). Sujeitos inventores nas artes de fazer, que re-configuram “o tabuleiro” do jogo social vigente, que ao inventar se re-inventam. Não se trata de pensar em formas de resistência, mas sim nos modos de co-existência que afetam e modificam outros sujeitos a partir do encontro polifônico. Interessa-nos em que medida estes encontros provocam deslocamentos culturais e/ou identitário dos praticantes no cotidiano, e como se manifestam os processos de negociação cultural implicados nestes processos.

A pesquisa proposta consiste no desdobramento do anterior do grupo “Culturas e Identidades no cotidiano” – *Artes do fazer: diálogos e alianças da afrodíspora em redes educativas* -, no qual os vídeos produzidos foram realizados pela equipe de pesquisa.²¹ O que diferencia este é a compreensão da produção das imagens como uma maneira do sujeito enunciar-se esteticamente, produzindo imagens sobre si, e contando outras histórias diferentes da oficial. Acreditamos que seja possível compreender esses processos emancipatórios provocando um diálogo que tenha as tecnologias de imagens e as narrativas imagéticas como suporte para a emergência das *experiências narráveis* às quais se referiu Benjamin (1987).

Bibliografia

BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1981.

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

_____. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2003

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. – ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987 (3ª edição).

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2006. (4ª edição)

_____. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. *In: Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2007

_____. *A gramática do tempo- para uma cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *In: MENESES, Maria Paula e SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

Palavras-chave: Cotidiano, narrativas, imagens, negociação cultural

21

Três vídeos realizados pelo grupo no processo da pesquisa anterior a que nos referimos foram “Magdalena Santos – A imaginação também é minha” - que pode ser acessado em <http://www.youtube.com/watch?v=xeBGz02WL-Q> – e “Diabolin” (ainda não disponibilizado na rede) e por último “Fabrice e Eunice” (este ainda não finalizado).

Do estranho às entranhas: o cinema paraibano se interioriza

Virgínia de Oliveira Silva
PROPED/UERJ - CE/UFPB
cinestesico@gmail.com

Por esforço acadêmico e necessidade conceitual, via de regra, quando se intenciona analisar algo, costuma-se fazê-lo determinando-o através de periodizações temporais e limites geográficos pré-estabelecidos, envolvendo neles aquilo que se entende por correntes, escolas, grupos, afinidades eletivas e/ou políticas, contemporaneidades, conterraneidades etc. Embora percebamos que este constructo intelectual para abarcar determinado fato em seu processo histórico acabe por revelar mais as suas limitações e esquecimentos do que a capacidade de sua possível totalidade expressiva, incorreremos na tentativa de socializar um pouco dos caminhos da recente história do cinema paraibano (tentativa desde já percebida e anunciada como limitada, apesar de nosso desejo de querer compreender o máximo possível do seu trilhar). Da produção cinematográfica paraibana iniciada nos anos 1920 por Walfredo Rodrigues (*Sob o céu nordestino*, 1928), ao criar a Nordeste Filmes, e que segue até os dias atuais, pinçamos para aqui socializar dois períodos, com ações relacionadas à formação naquilo que concerne aos saberes da área cinematográfica e que envolvem diferentes sujeitos.

O primeiro destes períodos, compreendido sobretudo no final da década de 1970 e na primeira metade da década de 1980, encontra-se registrado na Enciclopédia do Cinema Brasileiro e na literatura especializada, destacando-se suas ações e seus efeitos concentrados em duas cidades da Paraíba: João Pessoa e Campina Grande. Surpreendentemente, desde 1974, a Paraíba era um dos raros estados nacionais que sediavam um estúdio cinematográfico em 16mm: o Cinética Filmes LTDA de Machado Bittencourt (diretor, por exemplo, dos curtas *O último coronel*²², 16mm, 1975; *Campina Grande: da prensa de algodão, da prensa de Gutemberg*²³, 16mm, 1975, e dos longas *Maria Coragem*, 16mm, 1977, *O Caso de Carlota*, 16mm, 1981), que criaria também a Fundação Nordestina de Cinema - FUNCINE, extinta junto com a EMBRAFILME em 1990. A Cinética Filmes localizava-se em Campina Grande, onde a produção e a formação cinematográficas naquele momento giravam em torno dos projetos fílmicos desta produtora e dos debates realizados após as exibições do Cineclube Humberto Mauro²⁴, organizado por, dentre outros, Mica Guimarães, Roberto Coura, Arly Arnaud, Rômulo Azevedo, Romero Azevedo (*Por exemplo: Caxundé*²⁵, 1977; codiretor de *O que eu conto do sertão é isso*, 16mm, 1978) e José Umbelino Brasil (codiretor de *O que eu conto do sertão é isso*²⁶, 16mm, 1978; diretor de *Lutas de vida e morte*, 1982), no Museu de Artes de Campina Grande e a partir do estabelecimento do Curso de Comunicação Social pela Universidade Regional do Nordeste - URNE, em 1974

22

Melhor Filme produzido no Brasil fora do eixo Rio/SP - Jornada de Salvador de 1975.

23 Prêmio de seleção Embrafilme, INC, 1975.

24 Na década anterior, houve 2 fortes cineclubes em Campina Grande: Cineclube Campina Grande, que em 1970 realizou em 16 mm coletivamente o institucional *Natal 70* para a prefeitura; e o Cineclube Glauber Rocha que produziu através de Regina Coeli o curta metragem *SYLCYZ*, que competiria no Festival JB/1969 no RJ. Cf.: <http://brgaudencio.wordpress.com/about>

25 Melhor filme documentário, Jornal do Brasil/Shell, 1977.

26 Melhor Filme no Festival Jornal do Brasil/Shell, 1979.

(HOLANDA, 2008), atual Universidade do Estado da Paraíba - UEPB. Nas palavras de Brasil: "agregamos o cineclube ao Museu de Arte por sugestão do artista plástico e diretor do Museu, Chico Pereira, ele criou o Departamento de Cinema, (...) não tinha o mesmo caráter do cineclube, pois passamos a ser regidos, mas sem censura pela Universidade (...)." (BRASIL apud GAUDÊNCIO. S/D)

Enquanto esse cenário se desenrolava em Campina Grande, na capital, as ações formativas no início da década de 1980 ocorreram a partir de um convênio técnico e cultural existente entre o Centro de Formação em Cinema Direto de Paris (Association Varan) e o Núcleo de Documentação Cinematográfica (NUDOC) da Universidade Federal da Paraíba, que estipulava a criação de um atelier de cinema direto na capital paraibana e envolvia a ida de alguns estudantes da UFPB para realizar intercâmbio na França. Jean Rouch, diretor do Comitê do Filme Etnográfico da França, era o responsável por esta ação que possibilitou ao NUDOC tanto comprar equipamentos audiovisuais para a produção em Super-8, quanto tomar-se produtor da maior parte da safra cinematográfica paraibana deste período. Os estudantes contemplados com a possibilidade de realizar a vivência em Paris, em sua grande maioria, já realizavam filmes em Super-8 antes de irem à França. Podemos citar alguns sujeitos e frutos desta experiência, dentre outros nomes e suas respectivas obras em Super-8, Vânia Perazzo (*Celso Pós Milagre*, 1982), Everaldo Vasconcelos (*Festa de Oxum*, 1982), Elisa Cabral (*Visões do Mangue*, 1982), Torquato Joel (*Emergência*, 1982), Bertrand Lira (*L'Energie Alternative à la capagne*, 1982), Henrique Magalhães (*Era vermelho o seu batom*, 1983) e em 16mm, Marcus Vilar (*Os ratos, os porcos e os homens*, 1986). Ainda nos anos 1980, os realizadores, tanto os de Campina Grande quanto os de João Pessoa, com o apoio da UFPB, através de sua Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão da Paraíba - FUNAPE, realizariam curtas em 16mm como, por exemplo, Manfredo Caldas (*Cinema Paraibano 20 anos*, 1983 *Nau Catarineta*, 1987), Machado Bittencourt (*Parahyba*²⁷, 1985), Marcus Vilar (*24 horas*, 1985), Torquato Joel (*Itacoatiara - a pedra no caminho*, 1987), Vânia Perazzo (*Carnaval sujo*, 1988; *Palácio do Riso*, 1989, *Reino de Deus*, 1989).

Os campinenses realizadores e amantes do cinema aqui citados já eram ou tomar-se-iam professores universitários, em sua grande maioria, e continuariam a produzir cinema nas décadas seguintes: Machado Bittencourt (*Águas do São Francisco*, 1993) foi professor da URNE/UEPB; José Umbelino Brasil (*A mãe*²⁸, 1998) é docente da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Rômulo Azevedo (*O homem do Ligeiro: Memórias de Aluísio Campos*, 2011) é professor da UEPB; e seu irmão Romero Azevedo (*O gago apaixonado*²⁹, 2007) é docente da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, por exemplo. A rigor, todos os realizadores de João Pessoa continuam ainda hoje produzindo seus filmes, agora muito mais em suporte digital do que em película, e são profissionais da UFPB: sejam professores como Vânia Perazzo (com Ivan Lhebarov *Por 30 dinheiros*³⁰, 2005), Everaldo Vasconcelos, Elisa Cabral (com Bertrand Lira *Álbuns da Memória: Fotografia na Paraíba*³¹, 2000), Henrique Magalhães, Bertrand Lira (*Bom*

²⁷ Em 1985: Melhor filme de temática Nordestina - Fest CE; Melhor Fotografia - Fest Cine MA; Menção Honrosa - Festival de Brasília.

²⁸ Prêmio Especial do Júri do Festival de Gramado em 1998.

²⁹ Troféu Machado Bittencourt - UEPB, ComuniCurtas, 2007.

³⁰ Prêmio Humberto Mauro de Melhor Roteiro para Longa-Metragem, no Concurso Nacional de União de Escritores Brasileiros, 1998.

³¹ Melhor Roteiro, Melhor Vídeo e Prêmio de Incentivo do Ministério da Cultura do VII FENART – João Pessoa, 2001. Melhor Roteiro, Melhor Vídeo Nacional, Melhor Vídeo Documentário, Melhor Direção (Elisa Cabral), Melhor Trilha Original (Didier Guigue), Melhor Edição (Alain de Paula) no 24º Festival Guarnicê de Cine e Vídeo do Maranhão de 2001; IX Gramado Cine Vídeo de 2001: Melhor Vídeo Nacional, Melhor Direção, Melhor Fotografia e Melhor Edição.

dia, *Maria de Nazaré*³², 2003.); ou funcionários como Torquato Joel (*Passadouro*³³, 1999) e Marcus Vilar (*A canga*³⁴, 2001). Tal produção é vasta e bastante reconhecida no meio cinematográfico com premiações consideráveis em festivais locais, regionais, do Brasil e do mundo. Apesar de todo esse processo formativo capitaneado sobretudo pelas universidades, inclusive com incursões ao exterior do país como vimos ocorrer dado o convênio com o Atelier Varan, e pelas pessoas cinéfilas reunidas na Paraíba em cineclubes e/ou academias, a produção cinematográfica paraibana estava centralizada e ainda não ousava extrapolar o eixo João Pessoa/Campina Grande. Ou seja, era mais fácil mergulhar no estrangeiro, naquilo que lhe era "estranho", do que se aprofundar em suas próprias entranhas, por mais que as temáticas dos filmes produzidos revelassem certa preocupação de cunho social e de valorização cultural nordestina. O interior era, quando muito, cenário para as narrativas elaboradas neste eixo que se mimetiza também como eixo econômico do estado.

O segundo período que analisaremos, surge com muito mais vigor de vontade mobilizadora do que com investimentos pecuniários. A partir dos anos de 2010, começaria a ocorrer um processo de capilarização de projetos de formação, produção e exibição cinematográficas vinculados ou não às universidades da Paraíba, promovendo ações contínuas e/ou pontuais, levantando a possibilidade de se criar desejos subjetivos de participação no círculo de realização audiovisual entre jovens de diferentes cidades, algumas vezes ocasionando frutos reais ao ponto de sacudir um pouco a poeira incrustada no mapa de penetração dessa arte nas diversas macrorregiões do estado. São exemplos destes Projetos, dentre outros, o Paraíba Cine Senhor (<http://parabacinesenor.blogspot.com.br/>), que com patrocínio do Banco do Nordeste há alguns anos vem exercendo ações formativas muito mais pontuais do que continuadas em diferentes cidades do interior paraibano, com algum resultado de produção cinematográfica local, mas sem grandes penetrações além das fronteiras municipais; o Paraíba Cinema Adentro, organizado pela Associação Brasileira de Documentaristas – Seção Paraíba, com patrocínio do Banco do Nordeste, BNDES e Governo Federal, que promoveu em 2009 em cidades do interior a circulação do novíssimo cinema paraibano, sobretudo da produção a partir de 2005, em exibições seguidas de debates, tendo distribuído 500 caixas com os filmes em DVD para instituições sem fins lucrativos das cidades que receberam ou não as ações do projeto; o Projeto Cinestésico (<http://projetcinestesico.blogspot.com.br/>), coordenado pela professora da UFPB Virgínia de Oliveira Silva, articula ensino, pesquisa e extensão, aproxima educação e cinema, e promove espaços de exibições audiovisuais, através da Mostra Interestadual do Cinema Paraibano - RJ/PB, desde 2008, visando também a produção, a difusão e exibição de audiovisuais em diferentes instituições de ensino; o VIAção Paraíba (<http://projetoviacaoparaiba.blogspot.com.br/>), coordenado pelo já citado cineasta e funcionário da Coordenação de Extensão Cultural - COEX/UFPB, Torquato Joel, que, também com o patrocínio do Banco do Nordeste, exerce ações formativas com maior continuidade no tempo dedicado aos jovens dos diferentes municípios em que se desenvolve, conseguindo desdobramentos muito interessantes como o Laboratório para Jovens Roteiristas do Interior da Paraíba - JABRE, coordenado por Torquato Joel e Virgínia Silva, que oferece anualmente aos jovens interioranos selecionados uma experiência de imersão coletiva

³² Melhor Direção, Fotografia e Som do 2º Catarina Festival de Documentário de Camboriú de 2003. Menção Honrosa no 3º Goiânia Mostra Curtas 2003. Prêmio JVC Grand Prize do 26º Tokyo Vídeo Festival de 2004. Excellence Award do JVC Tokyo Vídeo Festival de 2004.

³³ Melhor Direção e Prêmio 500 Anos no Festival de Brasília, 1999; Melhor Fotografia, Melhor Montagem, Melhor Documentário e Melhor Direção de Documentário no Festival de Recife, 2000; Melhor Filme em 35mm, Melhor Fotografia e Melhor Direção no Festival de Gramado, 2000; Prêmio Canal Brasil no Festival de Brasília, 1999; e Melhor Fotografia no Cine Ceará, 2000.

³⁴ Em 2001, recebeu os Prêmios de Melhor Curta no Cine Ceará e no Júri Popular no Festival de Gramado; Melhor Música no Festival de Gramado; e Prêmio Canal Brasil no Festival de Gramado.

durante 4 dias numa pousada do Congo no Cariri Paraibano para que transformem o argumento com o qual se inscreveram no Laboratório em um roteiro cinematográfico finalizado, pronto para ser apresentado em editais e produtoras.

Se até muito pouco tempo, como vimos, somente os jovens de Campina Grande e João Pessoa conseguiam, mesmo com todas as dificuldades inerentes ao processo, produzir seus filmes na Paraíba, hoje em dia, essa situação se modificou perceptivelmente, revelando uma penetração geográfica e uma multiplicação quantitativa e qualitativa da produção cinematográfica paraibana como não se testemunha em nenhum outro estado brasileiro, seja vizinho como o é o estado de Pernambuco com seus R\$ 20 milhões de investimentos no Setor Audiovisual, seja nos distantes estados do Sudeste, como o do Rio de Janeiro e o de São Paulo, com toda a sua concentração de riqueza dedicada a esta área. Nesses 3 estados, o que percebemos é a forte concentração orçamentária nos limites geográficos de suas cidades capitais, ou melhor dizendo, em alguns bairros destas capitais! Se a geração imediatamente anterior a esta de agora de cineastas paraibanos (dito assim, considerando-se o tempo de iniciação na área durante a juventude daqueles e não o de produção, uma vez que, como dissemos, a maioria deles continua na ativa) deve parte de sua formação nos desígnios da linguagem cinematográfica à bolsa conseguida junto à UFPB para vivenciar em espaço estrangeiro o Cinema Direto com outros estudantes paraibanos, através do convênio firmado com o Atelier Varan, na França, parte da atual geração situada no interior da Paraíba obteve toda a sua formação audiovisual a partir do contato, em seu local de moradia ou em cidades vizinhas, com projetos de organizações não-governamentais ou de extensão universitária que partiram ao encontro deles, a exemplo do Projeto Cinestésico, do Projeto VIAção Paraíba e do Laboratório JABRE. Apesar dessas diferenças e semelhanças, e apesar da falta de investimento digno no Setor Audiovisual no estado da Paraíba, essas duas gerações fazem cinema que continua sendo valorizado nos espaços e janelas em que se inserem.

A título de exemplificação citamos aqui a experiência de Ramon Batista que nunca havia ido a uma sala de cinema antes de participar da primeira edição do JABRE, de 14 a 18/07/2011, na cidade do Congo/PB, e dele sair como vencedor, já que todos os participantes (selecionados pelos coordenadores do JABRE, como veremos adiante), em votação simples no final do Laboratório, elegem aqueles que consideram ser os dois melhores roteiros desenvolvidos ao longo dos dias; e o roteiro desse jovem sertanejo foi o mais votado naquela ocasião³⁵. O prêmio recebido foi a produção audiovisual de seu roteiro, concedido pela produtora paraibana Pigmento Cinematográfico através de cessão de equipe e equipamentos. Os jovens entraram com um argumento, saíram com um roteiro próprio desenvolvido em processos individuais e coletivos de criação durante o JABRE, mas apenas um pode concretizá-lo em audiovisual...

Fogo-Pagou (8', 2012), primeiro filme dirigido pelo jovem vencedor do I JABRE, documenta poeticamente um cemitério clandestino e abandonado, cercado de lendas e histórias que são contadas pelo menino [Henrique Rodrigues](#) e pelo avô do diretor, [Manoel Neves](#), moradores de sítios de Nazarezinho. Entre luzes do dia e de velas de sua bela fotografia, o filme se faz: o menino nos ensina que quem pode causar medo são os vivos e não os mortos; o idoso revela ter parentes enterrados ali. O canto triste de um pássaro homônimo ao filme pontua a sua trilha sonora. Já em sua estreia, Batista dividiria com a paulista Iris Junges, diretora de *Serra do*

³⁵ Participaram do I JABRE os seguintes jovens com seus respectivos argumentos e municipalidades: 1. Allan M. G. Cavalcante - Lavadeiras da Serra - Alagoa Grande/PB; 2. Edmilson G. da S. Junior - Capim-Açu, a nossa Sierra Maestra - Catolé do Rocha/PB; 3. Guto A. F. da Silva - A outra face de Deus - Alagoa Grande/PB; 4. Ismael M. da S. S. Moura - A lenda da Maricota - Picuí/PB; 5. Ismael de A. Moura - São Consciência/Ilha - Cuité/PB; 6. Kennel Rógis Paulino - Botija - Coremas/PB; 7. Ramon Batista Neves - Fogo-Pagou - Nazarezinho; 8. Lucas A. Pereira - Cadê? - Carrapateira/PB; 9. Igor da N. Gomes - Zelimeirando com o Poeta do Absurdo - Teixeira/PB; 10. Paulo Roberto de S. Júnior - Stanley suicidou-se - Nazarezinho - PB.

Mar, os R\$ 20 mil da primeira edição do Prêmio Itamaraty para o Curta-metragem Brasileiro³⁶, durante o Festival Internacional de Curtas de São Paulo. *Fogo-Pagou* vem sendo selecionado para diversos festivais e mostras e está colecionando uma série de prêmios, como se percebe neste breve e lacunar currículo do curta em quatro estados diferentes:

Festivais	Prêmios Recebidos
II Curta Coremas - PB	Melhor Documentário e Melhor Fotografia de Documentário
IV CineCongo - PB	Melhor Documentário, Troféu Asa Branca (Unicap) - Melhor Curta Paraibano
V Curta Taquary - PE	Melhor Fotografia de Documentário
6º Goiamum Audiovisual - RN	Melhor Fotografia de Documentário, Melhor Filme.
7º Comunicurtas/Campina Gde - PB	Melhor Documentário, Melhor Fotografia, Prêmio Especial do Júri
CINE MUBE - SP	Vitrine Independente - Melhor Diretor de Curta

O JABRE possui o apoio da Associação Cultural do Congo - ACCON; da Prefeitura Municipal do Congo; e do Grupo Paz Lucas, que dirige a Pousada Paraíso da Serra que nos recebe durante o Laboratório. Tal ação visa descentralizar e socializar, dentre jovens oriundos de diversas regiões do interior paraibano, tanto o acesso às informações quanto o processo de formação no mundo da produção cinematográfica, desvelando e desmitificando esse fazer, aproximando desejos, sonhos e realizações. O período de propositura das candidaturas é anunciado através do blog <http://laboratoriojabre.blogspot.com.br/p/regulamento.html> e as inscrições são realizadas pelo e-mail laboratoriojabre@gmail.com, através do envio de até dois argumentos cinematográficos com, no mínimo, 40 linhas cada; da relevância da abordagem de cada tema apresentado com, no mínimo, 15 linhas; e dos dados pessoais do candidato. Dez argumentos dentre as dezenas de inscritos pelos jovens interioranos são selecionados anualmente (agora em 2014 este número foi ampliado para 14) e em caso de inviabilidade de participação de alguns deles, as vagas são ocupadas pelos suplentes seguintes.

A metodologia do JABRE pressupõe, além de relaxamento todas as noites em torno da fogueira e sob o céu estrelado do Cariri, a exibição de audiovisuais de diversas nacionalidades seguida de debate; a socialização dos argumentos de cada um para todos os participantes; a formação de dois subgrupos de trabalho, um para os argumentos ficcionais e o outro para os de documentários (pelos quais os coordenadores circulam); a discussão coletiva dos projetos de roteiro a partir dos argumentos modificados nos subgrupos; a retomada do trabalho individual de cada participante; nova reunião dos subgrupos; reunião geral para a apresentação dos roteiros finalizados; eleição dos roteiros a serem premiados; exibição de filmes indicados pelos participantes; e confraternização final. As projeções de produtos audiovisuais, muito mais que objetos de simples fruição (LEONE e MOURÃO, 1987; MARTIN, 1990), possibilitam o ensino e o desvelamento da linguagem cinematográfica, como também a promoção de debates com a presença de convidados (como as atrizes paraibanas Marcelia Cartaxo e Soya Lira), estimulando trocas e reflexões sobre educação, comunicação, cultura, extensão (FREIRE, 2011) e outras questões de interesse local, nacional e mundial abordadas nas obras exibidas com caráter de atividade de extensão universitária. A pauta de filmes prioriza a produção paraibana, mas não

³⁶ Cf. <http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2012-09-01/conheca-os-vencedores-do-festival-internacional-de-curtas-de-sao-paulo-2012.html>

exclui outras, cumprindo o princípio cineclubista de promover debates após a exibição, socializando com os sujeitos as características da linguagem audiovisual, qualificando-os em sua formação na leitura reflexiva das mídias e nas criações experimentais. Ainda na perspectiva da pesquisa participante, o processo de discussão e de seleção dos temas desenvolvidos nos roteiros parte sempre de uma perspectiva descentralizada e democrática, na qual todos opinam e sugerem, uma vez que consideramos que o caráter formativo das atividades pode ser entendido em três diferentes dimensões: a) o próprio processo de exibição e de vivência proporcionada pelos debates; b) o processo de discussão das atividades e de seus resultados; c) a oferta de esclarecimentos sobre Linguagem Cinematográfica para a criação de roteiros e produções audiovisuais. Estimulamos a reflexão e a produção de audiovisuais, em torno de temáticas significativas para os participantes, representantes das comunidades envolvidas; do argumento construído individualmente à produção coletiva dos roteiros. Percebemos que a produção audiovisual a partir dos roteiros desenvolvidos durante as 4 últimas edições do JABRE (*Fogo-Pagou* e *Capela* de Ramon Batista; *Sophia* de Kennel Rógis, *Dito* de José Dhiones, *Praça de Guerra* de Edmilson Gomes; e *Ilha* de Ismael Moura) em muito estimula o crescimento da autoestima desses jovens que vivem em bcaís, paradoxalmente, sem acesso algum ao cinema.

Ao final de cada JABRE sempre possibilitamos aos participantes a avaliação das atividades, e a maioria afirma que possuía insuficiência de informações acerca da Linguagem Cinematográfica, antes desse processo. Todo esse cenário nos legitima a concluir que o ato de se fazer audiovisual, muito embora seja compreendido como mais um elemento pedagógico, ainda precisa ser institucionalizado, haja vista a luta da categoria de profissionais do audiovisual (onde também nos inscrevemos) para que haja dignidade no aporte de verbas para o setor no estado da Paraíba. Considerando-se os audiovisuais como materiais fundamentais na produção de conhecimentos em seu diálogo com leituras trazidas de outras agências formadoras, buscamos contribuir para a leitura crítica, capaz de dialogar reflexivamente com os estereótipos que nos cercam cotidianamente. Ressaltamos tanto o apoio da Prefeitura do Congo, da ACCON e do pessoal da Pousada Paraíso da Serra quanto dos participantes do JABRE, o que nos faz compreender a importância da dimensão participativa nos processos formativos. Apontamos ainda o papel educativo das reuniões realizadas com os jovens selecionados para o JABRE, em que partilhamos experiências. cremos, dessa forma, ser de fundamental importância a aproximação entre extensão, ensino e pesquisa. Lamentamos que por falta de condições estruturais, essas ações ainda fiquem limitadas a um quantitativo restrito de participantes.

Enfim, testemunhamos uma gama de sensações e impressões conceituais, materiais e simbólicas, que denotam a força conotativa que o cinema impregna, tanto dentre seus admiradores mais frequentes quanto dentre seus espectadores eventuais. Podemos afirmar que a leitura crítica de produtos audiovisuais é fundamental para que os espectadores questionem os estereótipos e valores usualmente veiculados pelos produtos do grande circuito comercial. Concluímos, assim, que a Paraíba necessita, urgentemente, da criação de políticas públicas federais, estaduais e municipais para o pleno fomento de sua capacidade artístico-econômica em torno do audiovisual. O 7º Festival de Cinema de Triunfo/PE de 2014 comprova este imenso potencial: 4 prêmios foram para o cinema paraibano, 3 deles para 2 realizados a partir de roteiros desenvolvidos nos JABREs - Prêmio do Júri Oficial de Melhor Curta-Metragem dos Sertões para *Capela*, 2014, de Ramon Batista, de Nazarezinho, Sertão Paraibano; Prêmio do Júri Popular de Melhor Curta-Metragem dos Sertões e Menção Honrosa do Júri Oficial (Curta-Metragem dos Sertões) para *Sophia*, 2013, de Kennel Rógis, jovem de Coremas, outra cidade do Sertão Paraibano. Imaginem se houvesse recursos públicos dignos sendo destinados com regularidade e eficiência ao Setor Audiovisual da Paraíba?

Bibliografia

MIRANDA, L. F.; RAMOS, F. *Enciclopédia do Cinema Brasileiro*, São Paul: Senac, 2012.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUDÊNCIO, B. R. de A. "[O Reino das Cabeças Pensantes: uma história do cineclubismo em Campina Grande.](http://brgaudencio.wordpress.com/about/)" In <http://brgaudencio.wordpress.com/about/> Acesso em 21/08/2014.

HOLANDA, K. *Documentário Nordestino: Mapeamento, História e Análise*, SP: Annablume, 2008.

LEONE, E.; MOURÃO, Mª. *Cinema e montagem*. São Paulo, Ática, 1987.

MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*, trad. Paulo Neves. São Paulo, Brasiliense, 1990.

Palavras-chaves: cinema parábano, interiorização, cinema e educação, políticas públicas.

**Currículo e linguagem
cinematográfica na educação
básica**

CINEAD

Adriana Fresquet
Coordenadora

Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ

www.cinead.org

Experimentações com fotografias na formação de professores e o projeto de cinema no hospital: construindo tempos, afetos e sentidos

Aline Verissimo Monteiro
Faculdade de Educação/UFRJ
alinevemonteiro@gmail.com

Angela Santi
Faculdade de Educação/UFRJ
am-santi@uol.com.br

Estes trabalhos de pesquisa e experimentações com fotografias na formação de professores e no hospital se fazem a partir dos encontro de reflexões, estudos e ações das autoras como integrantes do grupo de pesquisa Currículo e linguagem cinematográfica na educação básica do PPGE da Faculdade de Educação da UFRJ e como coordenadoras do projeto de pesquisa e extensão do grupo ITEC - Imagem, texto e educação contemporânea – ligado ao LISE – Laboratório do imaginário social e educação – também da Faculdade de Educação da UFRJ. Convergem os dois trabalhos na compreensão das autoras de que a cultura contemporânea coloca novos desafios e demandas à educação escolar, uma vez que as subjetividades produzidas por meio de redes sociais digitais e trocas velozes, intensas e quase ininterruptas de imagens e textos digitalizados diferem em muito daquelas tecidas na modernidade. (Cf. SIBÍLIA, 2012). Tendo sido pensada e instituída sobre bases modernas, a escola vive contemporaneamente a dificuldade de tentar formar sujeitos que já não correspondem ao seu tempo. Sua estrutura disciplinar, seu compromisso com o Estado Moderno e sua ênfase no trabalho com a razão textual parecem não fazer sentido para os alunos e mesmo os professores que se encontram cotidianamente com o desafio de produzirem conhecimento, cidadania e futuro no séc. XXI. Imersos nesses dois fluxos de tempo – por um lado, a produção linear e em série, conduzidas por currículos generalistas e universais, de cidadãos racionais, disciplinados; por outro, a produção simultânea e em rede de informações múltiplas, desconexas, sedutoras, mutantes, de imagens e textos mais para serem vistos que lidos – alunos, professores e escola parecem ser arrastados em direções opostas, sem oportunidades de escolha, reflexão e construção consistente de seus conhecimentos e subjetividades. Frente a essa hiperestimulação, a anestesia, o torpor ou os choques e arroubos de violência surpreendem a escola, a sociedade sem conseguirem se reconhecer como produtores e produtos desse processo. (Cf. MONTEIRO, MENDONÇA, 2013 e SANTI, 2013). Assim, seja na escola ou fora dela, é preciso pensar o papel da imagem, da fotografia e do cinema na educação contemporânea. É o que pretendemos com os dois trabalhos a seguir.

No primeiro trabalho, busca-se oportunizar momentos de parada, solos seguros para reflexão e construção de vínculos afetivos, epistemológicos entre a vivência escolar, a vivência cotidiana e subjetiva de professores e alunos, as experimentações com fotografia surgem como elemento de conexão entre os dois fluxos em oposição, como híbridos de moderno/ contemporâneo, humano/não-humano, analógico/digital, instantaneidade/eternidade. Essa característica híbrida aparece na própria natureza e condição da fotografia desde o seu surgimento, mas, também, potencializada por modos

e estratégias de inserção das mesmas no cotidiano escolar. Investir nessas experimentações na formação de professores da educação básica intenciona ampliar esta potência, fazendo o professor experimentar essas paradas quando ainda esta na condição de aluno, aproximando-o do que será o efeito de sua ação. Assim, também o professor é colocado na condição híbrida de professor/aluno, de causa/efeito da parada, da reflexão, da oportunidade de escolha, da construção de si e do mundo, com nos diz Virgínia Kastrup em seu livro assim intitulado. (Cf. KASTRUP, 1999).

Esse movimento de abertura de tempo, espaço, afetos, construção e híbridos também leva em consideração, num contexto de incertezas na educação escolar, a necessidade de recolocar a invenção e a imaginação no movimento da aprendizagem. Se não se trata mais, para a escola, educar conforme o passado moderno, e também não se sabe para que futuro se deve educar, está a escola, sobretudo na educação básica, a chance de inventar e imaginar presentes, construir conhecimentos no seu tempo e espaço, o único que ela partilha com seus agentes: alunos e professores com seus corpos, suas estórias, seus anseios, suas dúvidas, medos, seus afetos... Segundo Kastrup, passar do problema à problematização é a chave de uma aprendizagem inventiva (Cf. KASTRUP, 2008), e é esse momento e essa oportunidade de passagem que entendemos podermos criar com experiências com fotografia na formação de professores e na educação básica. Sair da condição de pensar que a escola é um problema ou tem um problema para educar e inventar. Pensar o que pode a escola hoje, que potências e possibilidades estão disponíveis frente à incerteza e à liberdade de ter que ser uma escola para todas as crianças, e seus futuros incertos, não sabidos, abertos, desconhecidos.

Fotografar, animar, pensar

Temos feito experiências com fotografia na formação de professores em diferentes tempos e espaços: oficinas, cursos de extensão e disciplinas. Tratarei aqui das experiências realizadas na disciplina Educação e Novas tecnologias ministrada em parceria com a professora Adriana Fresquet, professora adjunta de psicologia da faculdade de educação e coordenadora do grupo de pesquisa Currículo e linguagem cinematográfica na educação básica do PPGC da Faculdade de Educação da UFRJ. Dentro desta disciplina fizemos diversas experiências com fotografia: fotografar ideias, reconhecer ou criar ideias a partir de fotografias, fazer animação em *stop motion* (que é feita com fotografias), pensar propostas pedagógicas com fotografias. Em todas elas, estavam em jogo: parar e pensar a imagem, seja no momento de produzi-la, seja no momento de produzir um sentido a partir dela, seja produzindo oportunidades futuras com elas. Parar e se pensar a partir da imagem e para a imagem. Parar e viver coletivamente com a imagem e produzir uma imagem a partir de um coletivo de fotografias. Parar e escrever para a imagem e sobre a imagem para criar uma imagem de professor e educador para si e para seus alunos, futuros ou presentes.

No primeiro exercício, as professoras selecionavam pares de palavras e conceitos da bibliografia que estava sendo estudada, entregavam um par para cada grupo, sem que cada grupo soubesse os pares uns dos outros, e pediam aos professores/alunos que produzissem uma foto que expressasse essas ideias. Num segundo exercício, os professores/alunos deveriam analisar as fotos produzidas por seus colegas dos outros grupos e descobrir qual o duo de palavras e conceitos correspondia a cada foto. Num terceiro exercício, os professores/alunos deveriam produzir um filme de animação em *stop motion* que tratasse das questões abordadas na disciplina. O desafio era pensar um

roteiro, produzir o filme com materiais com papel, lápis, canetinha, massinha, isopor, tinta, cartolina, cola tesoura, todo um conjunto de elementos que vão se tornando estranhos à sala de aula da Educação Básica após a Educação Infantil. Como produzir algo sério e conceitual em grupo, na universidade, com materiais tão pouco afeitos à razão e tão próximos do corpo, da emoção, da sensação e, sobretudo, tão ligados a memórias infantis e imaturas? Não parece o mesmo desafio de produzir uma imagem, uma subjetividade, confiável, interessante, contratável, consistente, que sirva ao lazer e ao trabalho, por meio de fotos, links, postagens e curtidas coletivas? Não é este o desafio que o *facebook* e todas as redes sociais, ou toda a rede, nos têm colocado? Num quarto exercício, os professores/alunos deviam produzir um trabalho final em que as experiências vividas por eles na disciplina, com a bibliografia e com as fotos, inspirassem propostas de trabalhos pedagógicos que eles pudessem realizar, como professores, com seus alunos na escola. Ótimos trabalhos, bem pensados, bem fundamentados, nenhuma cópia: como copiar de alguém ou de outro lugar o que se viveu e o que se pretende viver? É preciso lembrar, pensar e inventar.

Esse duos presentes em todas as experiências (parar e fazer, parar e produzir, parar para produzir) são já uma grande oportunidade, frente ao imperativo da aceleração temporal, seja a do fluxo do cumprir o currículo, percorrendo-o nas aulas e nos textos; seja a do fluxo das postagens em rede e a exigência constante de atualizar e curtir. Ao retirarmos as fotografias da rede e colocarmos entre as paredes da escola, para parafrasear Paula Sibília, utilizamos a imagem para fazer uma dupla parada nos dois fluxos, gerando outro tipo de movimento produtivo. Nas paredes a imagem fotográfica adere a outro tempo, não digital, mas corporal, material, coletivo de pessoas, alunos e professores que param e pensam, discutem refletem, combinam, interferem, riem, discordam, abraçam, empurram, mas devem produzir juntos, ao final, uma imagem que expresse as ideias propostas pelas professoras, ou as ideias que os colegas expressaram em imagens, ou as imagens que produzirão a imagem final do filme de animação que expressará as ideias que acordaram animar. Nas paredes as imagens fotográficas seguram, retardam, modificam o fluxo linear da leitura e escrita de textos. É preciso compor em rede, em sincronia, simultaneamente. Juntar diferentes elementos em uma unidade que produza na força de sua composição em todas as direções, e não somente da esquerda para a direita, de cima para baixo, em linha. É preciso mover os corpos, sentar, levantar, um fotografa um mexe um boneco, o outro mexe a cadeira, o outro mexe a letra, o outro observa, o outro segura o tripé... Tudo ao mesmo tempo, intenso movimento, intensa concentração, intensa atenção, coletiva, onde cada um é individualmente fundamental e singularizado.

Que experiência, fazer algo que não se sabe com antecedência, ter que criar, sem gabarito, resposta certa... E como é bom trabalhar em grupo, sincronizar a vida os tempos, só a escola parecer fazer isso com facilidade hoje, garantir um tempo para todos! Que privilégio! A escola, as imagens, os textos, são máquinas de tempo e subjetivação disponíveis para criarmos, imaginarmos outros possíveis, que sejam possíveis para cada um e para muitos, ao mesmo tempo. Quando professores/alunos podem vivenciar a invenção, a criação e a aprendizagem, maior a chance de ele pensar e promover aprendizagens inventivas com seus alunos. Pensar na escola a produção de conhecimento nos remete sempre à informação e ao desenvolvimento cognitivo. E esses na forma de conceitos e textos. É claro que também são elementos que integram essa equação, mas não apenas. Memória e imaginação amalgamam-se à inteligência e ao afeto em um ato único ao criar. E atualmente, num universo repleto de imagens criadas e criadoras. Se segmentar informação, cognição, inteligência, afeto, memória e

imaginação para estudo não passa de uma ficção de pesquisa, a intensidade desse encontro adquire relevo ao criar no ato de aprender. A imaginação vem restaurando um espaço perdido historicamente na sua relevância para produção do conhecimento. Como nos lembra Agambem:

a imaginação que atualmente é expulsa do conhecimento como 'irreal', era pelo contrário para a antiguidade o medium por excelência do conhecimento. [...] Longe de ser algo irreal, o mundus imaginabilis tem sua plena realidade entre o mundus sensibilis e o mundus intelligibilis, e incluso é a condição de sua comunicação, ou seja, do conhecimento. (AGAMBEM, 2001, p. 25)

Que a imagem e sua versão fotográfica possam nos lembrar de que a antiguidade é um tempo que nos habita e compõe como imaginação e, portanto, integra o contemporâneo e os tempos que podemos inventar e sentir, para hoje, para amanhã, para a escola, para a vida.

A segunda parte deste texto aborda a pesquisa no hospital universitário, na parte pediátrica, com cinema no horário escolar. pretendemos apresentar o projeto *Cinema no Hospital?* coordenado conjuntamente com Adriana Fresquet, com pesquisa de doutorado em andamento de Fernanda Omelczuk (PPGE/UFRJ), que investiga a potência pedagógica de ver e fazer cinema em enfermarias pediátricas em hospitais universitários. Trabalhamos com uma concepção de educação que extravasa a escola. Uma educação em movimento ativo de aprender e desaprender sobre si mesmo e o mundo, que é ao mesmo tempo inventar a si e ao mundo. Uma educação criadora, presente em todos os processos da vida cotidiana (FRESQUET, 2009, KASTRUP, 2007). Neste sentido, esse trabalho pretende pensar a educação de forma ampliada a partir de uma cultura da imagem que se faz associada à construção de identidades contemporâneas, onde se encontram alunos e jovens que são o foco deste projeto.

Nosso objetivo é aproximar crianças e adolescentes do cinema; ver filmes e fazer atividades de criação cinematográfica com inspiração na fotografia, nas artes visuais, em trechos de filmes, em elementos da linguagem cinematográfica, em fatos da história do cinema, na ambiência do contexto hospitalar. Analisamos as possíveis mudanças que uma experiência simples e introdutória como a visualização de filmes e experimentação audiovisual traz para a vivência de uma criança ou adolescente hospitalizado em termos de alteridade, a partir da possibilidade de outros regimes de tempo e experiência que não aquelas prontas já disponíveis nas imagens produzidas em massa.

Tais imagens, produzidas a todo momento, aproximam-se do dilema da imagem em um tempo que Beatriz Sarlo (2013) chama de pós-cinema: temos aqui uma estética do apagamento. Segundo ela “o cinema clássico (...) era lento” “(...) nos obriga[ndo] a suportar a *duração* do tempo”. “O pós-cinema é um discurso de alto impacto, baseado na velocidade com que uma imagem substitui a anterior.” Aqui a “velocidade da sucessão de imagens é maior do que a construção mental de sentidos”. “O espectador pode ir apagando as imagens como se suas pálpebras fossem um limpador de parabrisas”.

Compartilhamos da hipótese de alteridade de Jaques Lang (apud BERGALA, 2008), que defende a entrada do cinema no espaço escolar como um “outro”, como algo diferente, um estrangeiro que vem quebrar e enriquecer as rotinas e estruturas escolares ao “fazer arte”. Acreditamos que o cinema ocupa nas instituições que penetra, uma escola, um orfanato, um asilo, ou um hospital – no caso dessa pesquisa – o lugar de um

estrangeiro, que provoca e desestabiliza a verdade com a invenção, a emoção, o irracional e o sonho, dimensões humanas negligenciadas pelo processo educativo. Acreditamos que o cinema permite ainda outro exercício de alteridade, ao aproximar o outro no tempo e no espaço – de fato conhecemos paisagens, culturas, costumes de outros países e épocas – e ainda permite um melhor e mais profundo conhecimento de nós mesmos. Mas não é *ensinar* uma arte, é algo mais do que uma prática de oficinas ou de aprendizagem mecânica de recursos tecnológicos para obter rapidamente um produto. Trata-se de introduzir crianças, adolescentes e adultos dentro de uma vivência cinematográfica no contexto hospitalar, no mundo do cinema pelo avesso, pelos bastidores, pelo que não se vende ou se compra no circuito comercial. É aprender a olhar com olhos de artista, com o desejo e o envolvimento de um criador, de um cineasta. Sendo assim, pretendemos criar um espaço para que uma potente experiência de cinema aconteça às crianças, permitindo uma experiência com as imagens e o cinema que quebre sua relação mecanizada com as imagens transmitidas pelas mídias de massa. Por ser potente e diferenciada, podemos caracterizá-la como estética. As características da experiência estética envolvem um peculiar relacionamento do homem com o mundo, numa dinâmica própria, capaz de produzir uma visão original, mudança, transformação e emancipação. Através dela, exercita-se uma postura de jogo com os objetos do mundo (e não uma postura de uso) que, em contrapartida, ativa a criatividade e a imaginação, podendo assim apreender, dos objetos, sentidos e combinações inéditos. Somos estimulados na nossa capacidade criativa e o mundo pode se mostrar como fonte inesgotável e multifacetada de significados. Esse tipo de experiência, no entanto, se viabiliza a partir de uma *postura estética*, ou seja, de uma postura contemplativa, "sem finalidade", receptiva e reflexiva. Tal dimensão reconstrói uma relação de sentido das crianças com a imagem.

Sob o ponto de vista estético, narrativo e linguístico, procuramos o encontro com um cinema que cause uma espécie de falta de ar, uma *apneia* de compreensão racional do que se vê para que se experimente um vazio, uma incompletude, uma rejeição e se aceite ver as coisas com sua parte de enigma, antes de sobrepor-lhes palavras e sentidos. O que Bergala (2008) propõe é uma relação mais profunda e intensa com o cinema e seu processo de criação, muitas vezes intuitivo e inconsciente para o próprio cineasta. Trata-se de aprender a pensar, sentir, intuir, sofrer enquanto se assiste ao filme, tal como seu criador.

Na seleção do que exibir para as crianças das enfermarias buscamos filmes que desafiem o excesso de estímulos, a velocidade e a lógica previsível e condicionante do olhar nas narrativas clássicas e televisivas, acessíveis no circuito comercial. Temos também uma atenção especial com o potencial poético das obras e em compartilhar com as crianças produções do cinema brasileiro, que impulsiona nossa investigação e familiarização com a produção nacional, ajudando a romper com sua naturalizada desvalorização.

A experiência de outros ritmos, a presença mais efetiva do silêncio, planos longos que seduzem o telespectador a esperar as imagens surgirem na tela se chocam com o imediatismo cinematográfico e pedagógico ao qual estamos acostumados. O olhar automatizado e utilitário do mundo – e muitas vezes das aprendizagens formais – é provocado pela sensibilidade de pequenos gestos que desfamiliarizam nossa percepção do cotidiano. Dessa forma, pretendemos contribuir para pensar a cultura midiática que produz a imagem a partir de uma referência uníssona, construindo subjetividades incapazes de um exercício de diferença e alteridade, apresentando uma experiência com

o cinema que trabalha com a polifonia de possibilidades com relação a uma cultura da imagem, produzindo atuação pedagógica.

Bibliografia

AGAMBEM, G. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.

AIDELMAN N, COLLEL L. De las potencias pedagógicas de la creación cinematográfica. *Revista Contemporânea de Educação*. 2010; 5(10): 23-33.

BERGALA A. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; 2008.

FONTES R. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*. 2005; 29: 119-38.

FRESQUET A. *Imagens do desaprender: uma experiência de aprender com o cinema*. Rio de Janeiro: Booklink; 2007.

FRESQUET, A. *Aprender com as Experiências do Cinema : desaprender com imagens na educação*. Rio de Janeiro: Booklink; 2009.

KASTRUP, V. Cognição contemporânea e aprendizagem inventiva In: KASTRUP, V., TEDESCO, S. e PASSOS, E . *Políticas da cognição*, Porto Alegre: Sulina, 2008, pp. 93-112.

_____ A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição, Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP V. Flutuações da atenção no processo de criação. In: Borba S, Kohan W, Lecerf E. *Imagens da imanência: escritos em memória de H. Bergson*. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. p. 59-71.

FRANCO M. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. In: Fresquet A. *Dossiê cinema e educação*. Rio de Janeiro: Booklink; 2011. p. 16-33.

LARROSA J, Lopes JM, Teixeira IC. *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica; 2006.

LEANDRO A. Posfácio: uma questão de ponto de vista. *Revista Contemporânea de Educação*. 2010; 5(10): 80-6.

KANT I. *Crítica da faculdade de julgar*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; 1993.

MENDONÇA, A, MONTEIRO, A. V. Elementos nietzscheanos para uma genealogia da violência escolar In: MONTEIRO, Aline, SANTI, Angela e AZEVEDO, Nyrma *Educação, violência e contemporaneidade*, Niterói: Editora da UFF, 2013, pp. 65-84.

VIGOTSKI L. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática; 2009.

JAMENSON F, organizador. *Marxismo e forma: teoria dialética da literatura no século XX*. São Paulo: Hucitec; 1985. p. 225-237.

MIGLIORIN C. *Cinema e escola: sob o risco da democracia*. *Revista Contemporânea de Educação*. 2011; 5(9): 130-6.

SANTI, Angela. Violência, civilização e aceleração: a educação entre o anjo da história e o tempo dos calendários. In: MONTEIRO, Aline, SANTI, Angela e AZEVEDO, Nyrma. *Educação, violência e contemporaneidade*, Niterói: Editora da UFF, 2013, pp. 183-195.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Palavras-chaves: educação contemporânea, imagem e fotografia, formação de professores, cinema no hospital.

Pesquisas com cinema e educação em diferentes contextos de instituições federais de ensino: encontrando o cinema no Colégio Pedro II, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em Colégios de Aplicação

Greice Cohn
CINEAD/PPGE/UFRJ
greicecohn@uol.com.br

Maria Leopoldina Pereira
CINEAD/PPGE/UFRJ
professora.dina@ig.com.br

Regina Ferreira Barra
CINEAD/PPGE/UFRJ
regbarra@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho apresenta três experiências de pesquisa que tratam da presença do cinema na escola. As experiências vêm de pesquisas de doutorado em Educação ainda em curso e que se desenvolvem no contexto de instituições federais: o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) na mesma cidade e em três Colégios de Aplicação de universidades brasileiras. O fio condutor que liga os três trabalhos é a crença no cinema como arte e experiência estética no ambiente escolar. Ancorados em autores como Alain Bergala, Jacques Rancière e Adriana Fresquet, partem da premissa de que com o cinema alunos e professores podem “aprender e desaprender” através de exercícios de ver e fazer filmes.

As pesquisadas foram gestadas no interior do programa de pesquisa e extensão “Cinema para Aprender e Desaprender” (CINEAD), do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE), criado e coordenado pela Prof^a Dr^a Adriana Fresquet desde 2006. Neste espaço se desenvolvem diversas modalidades de investigações relacionadas à linha de pesquisa “Currículo e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os encontros coletivos no espaço do CINEAD e as pesquisas realizadas têm nos levado a “ver, re-ver e trans-ver” vivências com o cinema, tanto no âmbito “intra” equipe (grupo de estudos), como no “inter” instituições, na busca de aprendermos com as imagens em movimento novos olhares sobre e para a educação.

Entrar no espaço escolar para pesquisar requer exercícios de adaptação, de lidar com os sujeitos em contextos diferentes, descobrir e entender formas de trabalho, normatividades explícitas e tácitas. A proposta de sair e ultrapassar os muros da universidade para pesquisar, adentrar em escolas, abrir suas portas para uma troca intensa, dialógica e dialética com o universo multicultural presente em nossa sociedade, requer de nós pesquisadores, professores e estudantes um trabalho coletivo que procure articular ao saber-fazer o exercício do aprender, desaprender para reaprender.

Como frutos dessa proposta, apresentamos três pesquisas de doutorado em educação em desenvolvimento, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana Fresquet: “A pedagogia da vídeo-arte e a construção do olhar no ensino da arte”, de Greice Cohn; “Escola de cinema do INES: professor que ensina e aprende”, de Maria Leopoldina

Pereira e “Cinema e Educação: narrativas docentes em Colégios de Aplicação”, de Regina Ferreira Barra.

“A pedagogia da vídeo-arte e a construção do olhar no ensino da arte”, de Greice Cohn - investiga a contribuição que a vídeo-arte pode trazer ao ambiente educativo a partir da análise de obras referenciais e das reverberações provocadas pelo encontro dos estudantes de uma escola pública com essa modalidade contemporânea da arte, dando especial atenção à produção plástica dos alunos.

A vídeo-arte, ou arte realizada por intermédio do vídeo, surgiu há cerca de quarenta anos no contexto internacional, no cerne do movimento *Fluxus*³⁷, e há cerca de quarenta anos no contexto brasileiro, no auge do conceitualismo³⁸, contendo subsídios para ser distinguida como um meio de expressão interagente e processador do perfil da contemporaneidade (MELLO, 2004). Desenvolve-se como uma experiência estética composta por um sistema híbrido de imagens de meios diversos (TV, vídeo, cinematográficas, fotográficas, digitais), operando numa “fronteira de interseção de linguagens” (MACHADO, 1997, p.190), onde o espectador é colocado numa posição intermediária entre o espectador do cinema e o da galeria.

O estudo parte da análise de obras referenciais - *Rua de mão dupla* (2002), do artista Cao Guimarães (Belo Horizonte, 1965); *Funk Staden* (2007) e *O Espelho e a tarde* (2012), da dupla Maurício Dias (Rio de Janeiro, 1964) e Walter Riedweg (Suíça, 1955); *Bang*, (2012), da artista Ana Vitória Mussi (Santa Catarina, 1943); e *Je vous salue Sarajevo* (1993), do cineasta Jean-Luc Godard (Paris, 1930) – que apresentam uma diluição de fronteiras entre o cinema, a fotografia e a arte contemporânea, sob o ponto de vista da observação da pedagogia de sua imagem, observando os ensinamentos que a própria imagem é capaz de proporcionar aos seus espectadores, ao desconstruir modos apreciativos instituídos, provocando novos olhares e novas formas de pensar sobre o mundo que nos cerca e suas imagens.

Além dessas obras, serão analisadas as reverberações que emergem do encontro dos alunos com obras videográficas, a partir de seus depoimentos e, principalmente, de suas produções artísticas. Essa proposição objetiva também abrir caminhos para possíveis problematizações das propostas curriculares atuais a partir da introdução da linguagem cinematográfica e videográfica como arte nas práticas de ensino-aprendizagem.

“Escola de cinema do INES: professor que ensina e aprende”, de Maria Leopoldina Pereira – pretende conhecer os alunos da escola de cinema, o trabalho da professora, seus processos de busca por aprender e ensinar a fazer cinema na escola por meio da pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural.

A leitura da obra de Jacques Rancière, “O mestre ignorante- cinco lições sobre a emancipação intelectual” que narra a história de Joseph Jacotot, um pedagogo e revolucionário na França de 1789 depois exilado nos Países Baixos e que, em 1818 se depara com um grupo de estudantes de língua holandesa (que ele desconhecia) e que não sabiam francês, personagem que no dizer de Carlos Skliar (2003, p.232), *não quis embrutecer aos seus alunos com as infinitas explicações sem origem e sem porvir. [...]*

³⁷ O movimento fluxus, cujo nome se origina na palavra latina fluxu (movimento, escoamento), nasce oficialmente no Festival Internacional de Música Nova, em Wiesbaden, Alemanha, em 1962, traduzindo uma atitude diante do mundo e do fazer artístico que se manifesta nas mais diversas formas de arte, promovendo sua integração e experimentação, que resultam em novas linguagens.

³⁸ “Tendência crítica à arte objetual que abarca diferentes propostas, como arte postal, performance, instalação, land art, vídeo-arte, livro de artista, etc.” (FREIRE, 2006, p.8).

Que pensou na possibilidade de emancipar suas inteligências, em igualá-las, e não em domesticá-las nem obrigá-las a uma fútil compreensão de uma fútil explicação, foi o ponto de partida para pensar a Escola de Cinema do Instituto Nacional de Educação dos Surdos e o papel da professora que nela trabalha. Quem é essa professora que ensina uma linguagem (o cinema) a qual não domina e numa língua que não é sua (LIBRAS)? Quem é esse profissional que tem o ofício de ensinar, mas que também aprende? Com aprende o professor adulto e “formado”? É possível pensar em “auto-formação” do professor? Todas essas perguntas e ainda ir ao INES, conhecer os alunos da escola de cinema, o trabalho da professora, seus processos de busca por aprender e ensinar a fazer cinema na escola me trouxeram a questão que orienta esta pesquisa de doutorado em andamento: **Quais os sentidos construídos por uma professora ouvinte na experiência de ver e fazer cinema com alunos surdos?**

Já “Cinema e Educação: narrativas docentes em Colégios de Aplicação”, de Regina Ferreira Barra – busca por meio da pesquisa qualitativa no formato de entrevistas semiestruturadas pistas nas narrativas docentes que, ao evocarem suas experiências estéticas na companhia do cinema no cotidiano escolar, possam contribuir para promover experiências de alteridade como formadores em cinema.

O problema desta investigação é identificar se o docente que foi formado pelo cinema constrói o formador em cinema. Nessa perspectiva, apresentam-se algumas questões: Quem forja o olhar da criança e do adolescente no contexto escolar? Quem é o “passeur”, o professor que trabalha com o cinema por meio de experiências significativas e diferenciadas com a sétima arte para além da clássica instrumentalização pedagógica do cinema? Que possibilidades de encontro do cinema com a educação os docentes dos colégios de aplicação promovem com seus alunos em suas práticas pedagógicas? Como os colégios de aplicação podem contribuir para o incentivo de práticas com o cinema no contexto da educação brasileira? Para responder a essas questões, foi realizado um mapeamento dos colégios de aplicação por meio da aplicação de um questionário para identificar quais apresentavam um trabalho sistematizado com o cinema e a educação. Dos dezessete colégios de aplicação existentes no Brasil, apenas quatro enviaram o questionário respondido. Desses quatro colégios, com base nos dados coletados, três colégios apresentavam experiências sistematizadas com o cinema na educação e por esse motivo foram escolhidos para ser campo da pesquisa, a fim de analisar mais profundamente o *modus operandi* de cada um. A opção foi por um estudo metodológico de abordagem qualitativa no formato de entrevistas individuais semiestruturadas realizadas com os docentes que exercem práticas sistemáticas com a educação e a 7ª arte nos CAPs.

As pesquisas ainda inconclusas partem da crença de que a arte cinematográfica pode provocar, no âmbito escolar, um ambiente emancipatório nos termos *rancierianos*, a partir do ver e fazer filmes. Nessa experiência alunos e professores podem vivenciar novos modos de ser e ver num exercício de alteridade que lhes permite a experienciação de diferentes situações e a construção de novos olhares para o mundo que os cerca

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink e CINEAD/UFRJ, 2008.

DUBOIS, Philippe. Sobre videografias. **Diário do Nordeste**, caderno 3, nov. 2007. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/sobre-videografias-1.395207>. Acesso em 16 jun 2011.

FRESQUET, Adriana. **Aprender com experiências do cinema**: desaprender com imagens da educação. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE – FE/UFRJ: 2009.

_____. **Cinema e Educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Alteirdade e Criação, 2, 2013.

_____. **Cinema no INES**: Um desafio conjunto. Fala no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – agosto de 2012.

_____. **Imagens do desaprender**: uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD – LISE – FE/UFRJ: 2007.

_____. O cinema como arte na escola: um diálogo com a hipótese de Alain Bergala. In: **Audiovisual comunitário e educação: histórias, processos e produtos**. LEONEL, Juliana; MENDONÇA, Ricardo Fabrino (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A perspectiva sócio-histórica**: uma visão humana da construção do conhecimento: In: FREITAS, M.T.A.; JOBIM E SOUZA, S & KRAMER, S. (orgs.), Ciências Humanas e Pesquisa, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós” – In: **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.) – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KALIL, Emílio. In: *Dias & Riedweg. Até que a rua nos separe*. Catálogo da mostra.

MACHADO, Arlindo. **A arte do vídeo**. São Paulo: Editora Brasiliense S/A, 1988.

MACIEL, Katia (Org.). *Transcineamas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2009.

MELLO, Christine. Canal Crítico. *Canal Contemporâneo*. www.canalcontemporaneo.art.br. Acesso em 2004.

_____. *Extremidades do vídeo*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008. **RANCIÈRE, Jacques. O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

_____. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. **Educação e Sociedade**. Vol.24, n. 82, p.229-240, abril de 2003.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Palavras-chaves: cinema-educação, escola pública, colégios de aplicação, videoarte, educação de surdos

A produção de conhecimento na universidade: encontros entre cinema e educação

Andreza Oliveira Berti

Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGE
andrezaberti@hotmail.com

Fernanda Omelczuk Walter

Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGE
fernandaow@gmail.com

Glauber Resende Domingues

Universidade Federal do Rio de Janeiro - PPGE
glauber.rd@ibest.com.br

Articulando as possibilidades da experiência cinematográfica em diferentes contextos, este trabalho articula problematizações fomentadas pelo Grupo de Pesquisa “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE-UFRJ) a partir da breve apresentação de três das diversas pesquisas desenvolvidas no Grupo, trazendo assim, em alguma medida, o que a universidade tem pensado sobre a relação cinema e educação. A intenção do Grupo é a de “pesquisar experiências de introdução ao cinema com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola”, fundamentando-se em pesquisas produzidas tanto no campo do cinema quanto no campo da educação.

Os estreitamentos entre esses dois campos são percebidos nas atividades desenvolvidas no programa de extensão do CINEAD – Cinema para aprender e desaprender – reunindo múltiplas ações entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Dentre elas: Curso de Extensão Universitária Cinema para Aprender e Desaprender; Curso de Aperfeiçoamento de Cinema para professores de Educação Básica; A Escola vai à Cinemateca do MAM; Escola de Cinema do CAp UFRJ; Cinema no hospital? (IPPMG/UFRJ); Escolas de Cinema na rede pública de Ensino Fundamental; Atendimento interno (construção da memória dos eventos da FE/UFRJ) e consultorias (rede pública) no Laboratório de Educação, cinema e audiovisual; Cineclube Educação em Tela; Escola de cinema no Instituto Nacional de Educação de Surdos; Escola de cinema no Instituto Benjamin Constant; Cinema com as “Mulheres Cuidadoras das Creches” no Centro de Referência de Mulheres da Maré; Cinema e velhice: a imaginação atravessando a memória. (FRESQUET, 2013). Estes são os diferentes braços de pesquisa e extensão desenvolvidos pelo Grupo, que acabam se tornando *locus* da realização das pesquisas dos graduandos e pós-graduandos.

Como traço comum, as ações do Grupo de Pesquisa tomam o cinema enquanto produção cultural e artística, compartilhando com Bergala (2011, p.46) que “o que a escola pode fazer de melhor, hoje, é falar dos filmes em primeiro lugar como obras de arte e de cultura”. O que significa conhecer e recolher informações sobre ele, seu contexto de criação e seu realizador.

Nesse movimento, as pesquisas apresentadas neste trabalho são frutos das investigações de três doutorandos do PPGE-UFRJ, sob a orientação da professora doutora Adriana Fresquet.

Assim, a pesquisa em andamento “A experiência com o cinema na escola: potencializando a educação da diferença no Ensino Médio”, da doutoranda Andreza Berti, tem como objetivo central investigar se (e de que maneira) o cinema problematiza a diferença e a alteridade dos jovens que cursam o Ensino Médio. A inserção no coletivo de pesquisa “Currículo e Linguagem Cinematográfica na Educação Básica” tem ajudado a problematizar os padrões socioculturais presentes na sociedade e, conseqüentemente, nas escolas; na medida em que oferece indícios para a construção de currículos e linguagens, marcados pela heterogeneidade. Acentuados pela diferença.

Desejando investigar a percepção que os alunos apresentam sobre o(s) outro(s), a partir da experiência com o cinema na escola e, identificar, por meio de experiências com o cinema, se ele produz a diferença e/ou ressignifica as singularidades dos estudantes. Buscamos, a partir das provocações cinematográficas direcionadas aos educandos, contribuir para que possam desaprender os (pre)conceitos fabricados pela sociedade, aprendendo outras possibilidades explicativas para a vida. Nesse exercício de deslocamento do sentirpensar³⁹ a vida (sobre o que somos e o que podemos ser), afetados pela arte cinematográfica, descobrimos a potência criadora do “outro”. Do “outro” como potente em si mesmo, o “outro como diferença” (GALLO, 2008, p.2), para além da sua representação.

Assim, se o outro não se reduz apenas a reprodução da imagem que faço dele, logo, podemos perceber as múltiplas diferenças desse outro. “Tomando o outro em si mesmo, o outro enquanto outro, produz-se então uma política da diferença que pensa o coletivo como conjunto de diferenças” (GALLO, 2008, p.13). Reconhecer a diferença do outro, portanto, é um importante passo para assegurarmos a sua potência e fortalecermos no cotidiano escolar uma política da diferença em que o outro “pode” se afirmar, se “expor”.

Na procura dessa afirmação da alteridade nos diversos espaços educativos, aproximamo-nos da obra de Bergala (2008) “Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola”, que é potencializada por Fresquet (2013) em seu mais recente livro “Cinema e Educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e ‘fora’ da escola”, onde percebemos o entusiasmo com o “outro-cinema” no ambiente escolar, visto que “nada mais estrangeiro do que a arte no contexto escolar. A arte não obedece, não repete, não aceita sem questionar. Arte reclama, desconstrói, resiste com certa irreverência” (FRESQUET, 2013, p. 40).

Nesse sentido, ao reconhecermos o cinema como alteridade e como produção de diferença poderemos colocar em diálogo a diferença do outro (cinema) com a diferença do outro (aluno); como “este outro que nos apavora e que pode ser qualquer um a nossa volta” (GALLO, 2008, p. 11).

No contexto do Grupo também se insere a pesquisa em andamento “O ponto de escuta no cinema: experimentações em diferentes configurações e contextos de educação básica”, do doutorando Glauber Resende. Nesta pesquisa a principal questão gira em torno de perceber e analisar como se constituem as escutas de estudantes com diferentes experiências de vida, ou seja, de diferentes origens socioeconômicas e de

³⁹ Neologismo criado por Eduardo Galeano.

diferentes condições de ser e viver neste mundo: estudantes cegos e surdos, especificamente. Procuramos entender como uma possível escuta pode ser evidenciada, no caso dos estudantes surdos e se a escuta é potencializada, no caso dos estudantes cegos.

Na pesquisa desenvolvida por Resende (2013) percebeu-se que aprender a construir o ponto de escuta está intimamente associado às escutas anteriores do espectador. Atrevemo-nos a afirmar que nenhum ponto de escuta pode estar desatrelado do modo como o indivíduo vê, escuta e sente o mundo que o rodeia.

A escuta é manifestação da memória e também da imaginação. A construção da escuta é a intervenção da alteridade com o intuito de produzir memória (RESENDE, 2013). É na escuta que se manifesta a possibilidade de reconhecer sons, ou seja, é nela que se possibilita o reconhecimento de elementos sonoros que fazem parte da história auditiva do indivíduo. A imagem se enriquece quando um ouvido interpreta os sons que ela produz ou mesmo que venha sem sons, pois esta ativa a imaginação do espectador no sentido de produzir imagens sonoras para o que é visto.

Com estas conclusões provisórias de que a escuta é condicionada, de algum modo, pela memória e pelas diferentes experiências de escuta do espectador, temos nos perguntado se essas experiências de escuta se repetem em determinados contextos e se sim, como estas escutas se dão. É subjacente a esta questão o fato de haver na escola atores sociais de diferentes contextos econômicos e culturais, bem como sujeitos com diferentes condições de ser e estar neste mundo, como estudantes cegos, surdos. A intenção é perceber como os diferentes estudantes trazem suas experiências de vida e escuta no contato com os sons do cinema, seja escutando-os, experimentando-os, no caso dos estudantes surdos, discutindo sobre eles ou executando exercícios cinematográficos.

Como objetivos desta pesquisa, em específico, procuramos compreender e analisar os modos de escuta dos sons cinematográficos de alunos das Escolas de Cinema do Programa de Extensão do CINEAD, observar as escutas cinematográficas dos estudantes de ensino regular de diferentes escolas de cinema do CINEAD, propor atividades de exibição e produção de filmes com vistas a perceber o desenvolvimento da escuta dos estudantes no decorrer do processo da pesquisa, analisar a posteriori – a partir de filmagens – as atividades de exibição e produção feitas pelos alunos com a intenção de perceber os processos de escuta dos sons do cinema.

Temos nos ancorado em pesquisadores que pensam a questão do som no cinema e a escuta destes sons (RODRÍGUEZ, 2006; CHION, 2011). Como possíveis espaços empíricos da pesquisa, temos as quatro escolas de educação básica que fazem parte da extensão do CINEAD, além de duas escolas especiais, que também estão associadas ao programa: Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Nas aproximações com as atividades extensionistas do CINEAD, a pesquisa em andamento “O que se aprende quando se aprende cinema no hospital? Laços e potências da educação, cultura e arte fora da escola”, pela doutoranda Fernanda Omelczuk, visa aproximar crianças e adolescentes do cinema como arte; ver filmes e fazer atividades de criação cinematográfica com inspiração na fotografia, nas artes visuais, em trechos de filmes, em elementos da linguagem cinematográfica, em fatos da história do cinema, na ambiência do contexto hospitalar.

Assim, para muitas crianças e famílias, não é na escola, mas na enfermaria do hospital que experimentam pela primeira vez outro cinema, outro tempo, outra estética, outra possibilidade de ver o mundo. Oriundas em sua maioria de bairros periféricos do

grande centro artístico e cultural da cidade, pode ser também que seja na enfermaria do hospital que participam pela primeira vez desse encontro que nos fala Migliorin (2011, p.135):

Encontro em que um indivíduo qualquer, vindo de qualquer lugar, pode sentir e fruir com o outro na imagem, com o outro da sala [enfermaria] e com os múltiplos outros que o habitam, em uma experiência na qual sua própria fruição já é um tipo de criação.

Para Migliorin, o cinema e todo o seu entorno é um espaço privilegiado para a experiência da coletividade, que por sua vez é um problema de participação estética e discursiva para a democracia. Ele acredita que a escola é um espaço possível e desejável para o risco que as invenções de mundo pelo cinema provocam e que as crianças tem muito a criar ao ver e fazer cinema. A interseção cinema, escola e infância são para Migliorin necessidades da arte e urgências da democracia. Quando estamos no espaço hospitalar sentimos que essa interseção extrapola a escola porque ver e fazer cinema (ainda que com seus primeiros gestos) nas enfermarias socializa antes de tudo a própria aprendizagem.

Socializa o lugar reservado para aprender, o “conteúdo” a se aprender, o tempo (psicológico, afetivo e físico) para aprender, quem deve aprender, as “condições ideias” para aprender...

Arte e criação, nos dizem Aidelman & Collell (2010), são incontornáveis. É preciso valentia para se expor ao desconhecido, ao que tenha que vir do processo de invenção. Nas enfermarias, as vidas interrompidas por um acontecimento inesperado, indesejado, muitas vezes incompreensível e sem respostas, incontornável como é o adoecer, compartilham com a arte essas marcas. Se o cinema usa da matéria realidade para acontecer, como nos diz Bergala (2008), a experiência da realidade nesse espaço é ainda mais favorável para a aventura do fazer artístico.

Bibliografia

AILDMAN, Nuria & COLLEL, Laia. De las potencias pedagógicas de la creación Cinematográfica. *Revista Contemporânea de Educação*, vol 5, n. 10, jul/dez, 2010.

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

BERNADET, Jean Claude. *O que é cinema*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 49ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

FERREIRA, Carlos Melo. *Cinema – uma arte impura*. Porto: Afrontamento, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvia. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos*. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

KASTRUP, Virgínia. *A Invenção de si e do Mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge; LOPES, José Miguel; TEIXEIRA, Inês de Castro. (Org.) *A infância vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIGLIORIN, César. *Prefácio*. Em: *Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. 1ª edição, Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo. Ed. 34, 2ª edição, 2009.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3ª ed. Belo Horizonte: 2010.

RESENDE, G. *Cinema na escola: aprender a construir o ponto de escuta*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

RODRÍGUEZ, Ángel. *A dimensão sonora da linguagem audiovisual*. Trad. Rosângela Dantas. São Paulo: SENAC, 2006.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e Redes*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Palavras-chaves: cinema; educação; diferença; escuta; cinema no hospital.

*Cinema na escola rural + inventar com a diferença:
projetos de criação audiovisual para desaprender modelos*

Thiago Norton
Mestrando PPGE/UFRJ
thiagonorton@gmail.com

Cícero Luis
Mestrando PPGE/UFRJ
ciceroluis@gmail.com

Adriana Fresquet
PPGE/UFRJ
adrianafresquet@gmail.com

Esse trabalho apresenta dois pesquisas de mestrado do grupo de pesquisa Currículo e linguagem cinematográfica na educação básica dentro da linha de pesquisa Currículo, Linguagem e Docência, do Programa de Pós-graduação em Educação (UFRJ). Uma, quase concluída; a outra, no primeiros passos. Na primeira se investiga a questão do cinema e o rural numa escola de campo, na segunda, pretendemos compreender que espacialidades (ou territorialidades) são produzidas pelas narrativas dos/nos filmes-cartas criados pelos alunos do projeto Inventar com a Diferença - cinema e direitos humanos. A diversa ênfase dada a cada projeto está dada pela diferença em termos de tempo de pesquisa em cada caso. Uma quase uma experiência intimista, em uma cidade onde sequer funcionam os celulares e, a outra, uma experiência nacional, coordenada fundamentalmente pela potência da rede virtual e da troca que a página do projeto permite entre professores, mediadores e coordenadores do projeto, na Universidade Federal Fluminense.

A pesquisa sobre o cinema e o rural em uma escola de campo, tema do mestrado de Thiago Norton, é fruto da observação do material produzido pelos alunos durante atividades de cinema na Escola Municipal Vereador Antônio Ignácio Coelho na zona rural do município fluminense de Paraíba do Sul. A escola participou em 2011 do Edital de seleção de escolas públicas do Rio de Janeiro, Projeto cinema para aprender e desaprender (CINEAD) aberto a escolas públicas, municipais, estaduais e federais. A escola foi uma das 15 pré-selecionadas para participar do Curso de cinema na escola para professores de Ensino Fundamental (Aperfeiçoamento, 180 horas) e depois, ficou entre as 4 finalistas selecionadas para receber os equipamentos para a criação de uma escola de cinema e um cineclube. Apostamos que com o trabalho artístico na escola os alunos produzem conhecimento de um modo sensível, cooperativo, em redes de relações sociais que favorecem expressões de afeto e troca. O cinema como a arte do olhar, supõe uma certa capacidade sensível de recortar o que vemos, ou de ver através. Nesse ponto, encontramos uma forte identidade com a educação que se torna efetiva quando consegue nos ocultar aquilo que quer ensinar, provocando o desejo de aprender no estudante no ato de descobrir o inventar. Quando ela é explícita, se torna

pornográfica, desinteressa a quem aprende o desmotiva na busca. E no caso das aulas de cinema, nesse gesto simples de “olhar buscando”, é possível introduzir, aos poucos também, algumas noções da história do cinema e de diversos elementos dessa linguagem tais como enquadramento, cor, luz, som, atuação, roteiro, direção, produção, entre outros. O modo de ensinar cinema impregnado de uma pedagogia emancipadora faz com que a criança imagine essa linguagem invisível do cinema.

A experiência de ver cinema e fazer exercícios de produção audiovisual convida ao estudante a descobrir, reinventar e resignificar o conhecimento, seus valores, pontos de vista. Quando o cinema entrar na escola como um outro, provocando a instituição escolar, as rotinas de espaço-tempo com o ato criativo se produz uma reconfiguração nos caminhos do educar e nas formas de aprender em torno de uma câmera que opera como entre de um encontro entre professores e estudantes cada vez mais deshierarquizado, que adere ao princípio da igualdade das inteligências (RANCIÈRE, 2008) *a priori* e a tenta verifica-la a cada gesto. Para isso se torna um requisito conhecer a criança, sua estrutura biofisiológica e psicossocial, e fundamentalmente seu modo afetivo de habitar a escola e seu lar. Sua disposição para descobrir e inventar

O cinema e o audiovisual já estão no universo dos alunos, (nos filmes das salas de cinemas, na TV, na internet, *tablets*, *i-phones/i-pods*). Somos constantemente atravessados pelas imagens em movimento. Mas, quando eles descobrem que são capazes de imaginar as escolhas de diferentes autores, de criar, produzir e criticar seus próprios trabalhos, isto gera uma grande empolgação e responsabilidade, que são o motor para o aprender.

O foco está no processo de criação audiovisual, muito mais que com o produto final do trabalho dos alunos. Nesse processo, reconhecemos a arte cinematográfica como fundamento de todo o audiovisual. Trata-se de uma atividade fundamentalmente pedagógica. A autonomia, o esforço, e o desejo dos estudantes para realizar as tarefas propostas materializa, de algum modo, sua experiência de aprender e fazer filmes e ensaios audiovisuais como um modo cada vez mais emancipado de ver e de experimentar tensões entre imagens e sons. O querer estar na escola, o querer viver a experiência de aprender algo, são condições que me surpreenderam, elas são distantes do que minha experiência como professor tem observado dentro do espaço/tempo escolar.

Em situação escolar, o objetivo primeiro para realização não é o filme realizado como objeto-filme, como produto, mas a experiência insubstituível de um ato, mesmo modesto, de criação. No gesto de fazer, há uma virtude de conhecimento que só pode passar por ele. (BERGALA, 2008; p.173)

O cinema tem a capacidade de criar e reproduzir a representação do que nós somos e ou do que queremos ser. Essa representação da realidade criada através de imagens e sons não é isenta, nem reflexo de uma verdade, mas é uma versão local, datada, histórica e ideológica. (COMOLLI, 2007; p.173). O cinema não é a reprodução da realidade, a captura do real, mas uma escolha. Como uma fotografia que se escolhe o enquadramento, o cinema dentro da realidade decide o que vai mostrar e conseqüentemente o que vai descartar ou ocultar. Desta forma a realidade representada está dentro de uma máscara feita pelo enquadramento que desejou o cineasta e o olhar

do espectador esta enquadrado, que lhe dá um olhar fragmentado, restrito, parcial. Ela é produzida em cada imagem que se produz partindo dela própria.

A representação cria seres e situações fictícias, porém esses seres fictícios, também têm que ser seres de semelhança, "cujo sentimento e ação devem ser compartilhados e apreciados". (RANCIERE, 2012: p.126) O prazer da ficção, está no prazer do alto reconhecimento, que é constituído pela dialética da distância e da identificação, em se reconhecer e se estranhar. Essa é a experiência singular do cinema, crer nas suas representações para imputar-lhe dúvida. (COMOLLI, 2007; p.11) É desta forma que o cinema exerce sua capacidade transformadora, permitindo ao espectador uma experiência de alteridade, onde através do outro, de sua representação, ele pode vivenciar condições, mesmo consciente de não ser ele na imagem (COMOLLI, 2007; p.36)

Como os estudantes de uma escola pública rural se representam? O que eles pensam do que filmam de sua realidade? Essas são algumas questões que tento observar ao longo do processo de aprendizado do cinema na escola e dos materiais produzidos pelos alunos. Tentando observar de que forma as experiências do cinema contribuem na formação da imagem que os estudantes têm da sua escola em zona rural.

A relação com a agricultura permitiu ao agricultor decifrar os encantos da terra, da vegetação, dos animais e dos insetos, construindo culturas e saberes milenares. Contudo para o capital, o campo com sua monotonia original é um atraso, principalmente quando se quer intervir nele pela dinâmica da produção acelerada apresentando o modo de vida rural como algo depreciativo, desvalorizando seus afazeres simples, lentos, regulados pelo tempo da natureza. Essa cultura e esse tempo rural estão cada vez mais permeados pelos meios urbanos, seja pela presença dos meios de comunicação, seja pela instalação das empresas capitalistas por quase todos os recantos da terra, ou pela penetração do mercado que leva influências urbanas aos habitantes desse mundo camponês. O rural não é uma sociedade a parte, um outro modo de produção, ele está inserido e cada vez mais misturado, porém com características muito próprias. (BOGO, 2010)

Hoje, países como EUA, Canadá e França tem população rural percentualmente maior que a do Brasil e nesses países o êxodo rural declinou, em alguns casos observou-se uma migração contrária das pessoas deixando a cidade e retornando para o campo. É interessante destacar que no caso dos Estados Unidos, embora sua população rural seja de 20%, a imensa maioria mantém uma vida econômica urbana. A população rural agrícola estadunidense é de apenas 1%, segundo a professora Tânia Bacelar (ARAÚJO, 2000).

Isso nos coloca outra questão: o que exatamente vamos entender como rural? Na legislação brasileira, um decreto de 1938 de Getúlio Vargas, diz que o urbano é o perímetro definido pela prefeitura, o restante é rural. Hoje, somos 84,36% de brasileiros urbanos, com 5505 cidades. O Brasil é o país com o maior número de cidades do mundo (ARAÚJO, 2000). Quantas dessas cidades não tem modos de vida rural e quantas pessoas que vivem em áreas rurais não tem o modo de vida urbano?

Uma das respostas para essa relação entre campo e cidade podemos ter através do conceito de hibridação de Nestor Canclini (CANCLINI, 2000), que é quando estruturas sociais se fundem gerando novas estruturas. Desta forma, a relação de uma estrutura heterogênea como a cidade em hibridação com uma mais homogênea como o campo,

gera novas estruturas que não são nem campo, nem cidade, o que Abramovay (CAMARANO; ABRAMOVAY. 1997) chama de desruralização, ou seja, que a saída do modo de vida do campo não necessariamente representa a incorporação do modo de vida urbano. Canclini trabalha também com outro conceito que permite pensar essa relação, o da reconversão, que é quando por exemplo “*os migrantes camponeses adaptam seus saberes para trabalhar e consumir nas cidades*” (CANCLINI,2000: p.XXIII). Ou seja o sujeito descentra-se de sua história e desempenha vários papéis. Em casa tem um modo de vida rural, no trabalho um modo de vida urbano.

Essa relação dialética entre rural e urbano ficou evidente quando os alunos se representavam, mostrando o que eram e o que queriam ser. Vários exercícios foram transformando seus olhares. Se o cinema é a arte do olhar, tivemos a preocupação inicial de apurar e debater esse olhar. Em nosso primeiro exercício, os alunos deviam fotografar o caminho da escola para casa, de forma consciente, pensando o que estavam ocultando e os ângulos que queriam mostrar. Além de se permitir desnaturalizar seu caminho, também indiretamente, ajudou a valorizar o cotidiano, a medida e sensação do tempo. Realizamos ainda como segundo exercício os “minutos Lumière”: as condições iniciais da criação do cinema com os irmãos Lumière foram reproduzidas pelos alunos, que tinham que fazer cenas de um minuto, filmando com a câmera fixa, obrigando-os a pensar o enquadramento e antever a cena antes de gravar, procurando filmar algo presente em seu cotidiano, que se apresenta de forma habitual ou eventual, realçando a beleza da simplicidade do que está no mundo.

A segunda pesquisa, projeto de mestrado de Cícero Luis, investigará, como dissemos, os filmes-carta produzidos - no primeiro semestre de 2014 - pelos alunos que participaram do projeto Inventar com a diferença - cinema e direitos humanos, em escolas públicas brasileiras. Projeto este que visa oferecer formação e acompanhamento a educadores de escolas públicas de todo opais para trabalhar com vídeo em torno da temática do Cinema e dos Direitos Humanos em suas escolas durante o primeiro semestre de 2014. Aproximadamente, 5400 estudantes de todo Brasil tiveram algum contato com o cinema e trabalharam produzindo vídeos em torno dos Direitos Humanos.

O processo criativo dos estudantes nas escolas ser oorganizou em torno de diversos dispositivos, um deles, o culminante e principal, tal vez, foi o filme carta.

Nos perguntamos, de partida que espacialidades (ou territorialidades) são produzidas pelas narrativas dos/nos filmes-cartas criados pelos alunos do projeto Inventar com a Diferença - cinema e direitos humanos? Isto é, pretendemos analisar as espacialidades (ou territorialidades) produzidas pelas narrativas dos/nos filmes-carta criados como atividade final do projeto Inventar com a Diferença - cinema e direitos humanos, desenvolvido em escolas públicas brasileiras durante o primeiro semestre de 2014. Assim como discutir o cinema e a diferença como fundamentos para a reflexão sobre a proposta do projeto Inventar com a Diferença – cinema e direitos humanos. Se faz necessário também, refletir sobre as espacialidades (ou territorialidades) que podem ser produzidas na criação das narrativas de filmes-cartas. E analisar a relação que é estabelecida entre os filmes-carta criados pelos alunos dessas escolas colocadas em diálogos pelas narrativas audiovisuais.

Torna-se indispensável pensar a questão da diferença, especialmente seguindo as pegadas de Deleuze e seguidores como Silva e Paraíso; para refletir e definir sobre o

conceito espaço/território tensionaremos as leituras de Massey, Oliveira Jr., Santos entre outros, e para pensar o cinema Bergala, Migliorin, Fresquet, etc.

Esperamos que esta pesquisa nos permita aprofundar a relação entre cinema e diferença; refletir sobre os filmes-carta e a produção de espacialidades (ou territorialidades); identificar espacialidades (ou territorialidades) pelas narrativas dos/nos filmes produzidos pelos alunos participantes do projeto Inventar com a Diferença - cinema e direitos humanos e as relações que se estabelecem entre elas.

Ao apresentar estas pesquisas juntas novos sentidos são gerados, novas perguntas emergem. O fato de um projeto ter sido financiado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia e o outro pela Secretaria de Direitos Humanos identificamos um interesse político do país em promover iniciativas com cinema na escola, como também o é a recentemente sancionada lei 13006, que surgiu do projeto de lei do senador Cristovam Buarque em 2008 que torna obrigatório assistir duas horas de cinema nacional nas escolas. Aspectos positivos podem ser lidos em termos da democratização do acesso à cultura nacional e a ampliação de um repertório pobre na maioria dos cidadãos brasileiros aparece: conhecer o cinema nacional pode tornar obsoleta a própria obrigatoriedade, uma vez que o cinema nacional que não circula nas salas de cinema dos shoppings é altamente interessante e atrativa. Negatividades também aparecem, tais como a própria questão do poder público poder obrigar a escola a fazer algo tão aleatório como assistir cinema, evidencia uma certa fragilidade do poder escolar em termos de autonomia e autodeterminação. Em relação às metodologias empregadas por ambos projetos, um emerge do outro e torna massivo algo pensado para 15 escolas. Um aprofunda, o outro capilariza. Forças e tendências para tornar cada vez mais acessível um modo de ver e produzir imagens colocam em questão qualquer metodologia modelar, ao pensar que um simples dispositivo ou exercício-ensaio nos permite desaprender gestos de cinema, com o outro, na escola. Ambos trazem uma aproximação da União, com a universidade e a educação básica no ato de criação audiovisual que atualiza a história e a aprendizagem sobre a própria linguagem do cinema. Finalizamos ratificando a aposta na necessidade e importância do cinema na escola, pautadas por três crenças (Migliorin, 2010):

A primeira crença é no cinema e na sua possibilidade de intensificar as invenções de mundos, ou seja, a possibilidade que o cinema tem de tornar comum - parte do que entendo como sendo o “meu mundo” – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo. Inventar mundos com o cinema é, ao mesmo tempo, ter o seu território e ter esse território já rachado pelo que não nos pertence, ainda. É isso que está em jogo no cinema. Para se imaginar que o cinema deve estar na escola, podemos partir dessa primeira crença, uma dimensão propriamente política e estética. Não apenas porque os estudantes podem acessar o que há de melhor na cultura, mas também porque o cinema na escola tenciona a própria arte a estar a altura das experiências sensíveis destes jovens.

A segunda crença é na escola como espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável. Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar espaços e tempos que possam perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola, me parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar.

A terceira crença, necessária para essa relação do cinema com a escola é na própria criança, nos jovens. Aposta na possibilidade de entrarem em contato com filmes, imagens, sons que não trazem mensagens edificantes, que não são pautadas pela função social ou pela necessidade de fazer um mundo mais bonito. Trata-se de uma crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola. Só com ela é possível lidar com a arte, com elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem.

Esse princípios podem parecer muito óbvios. Mas, sem retornar a eles, com frequência, seria difícil seguir trabalhando para a aproximação do cinema com a escola.

Bibliografia

ARAUJO, T. B. . *Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: REVAN, 2000

BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

BOGO, Ademar. *Identidade e Luta de Classes*. Expressão Popular. São Paulo 2010

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. *Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos*. XXI Encontro anual da ANPOCS. 1997

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo, EDUSP, 3a ed., 2000.

COMOLLI, Jean-Louis. *Ver e Poder*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIGLIORIN, Cezar. Cinema e escola sob o risco da democracia. Dossiê: Cinema e educação: uma relação sob a hipótese de alteridade. *Revista Contemporânea de Educação*. Faculdade de Educação/UFRJ., v 5, n. 9, janeiro/julho 2010.

RANCIERE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

RANCIERE, Jacques. *O destino das imagens*. Contraponto. Rio de Janeiro. RJ. 2012.

Palavras-chaves: cinema, escola pública, rural, inventar, diferença,

Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença

Maria da Conceição Silva Soares
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

[http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/04
87030618614530](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0487030618614530)

As imagens da diferença tecidas nos/com os cotidianos de duas escolas públicas do Rio de Janeiro

Cristiano Sant'Anna de Medeiros
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
cs-medeiros@uol.com.br

Vivenciamos um mundo permeado pelas imagens. Para Médola, Araujo e Bruno (2007), a “cultura contemporânea é, em muitos aspectos, uma cultura da imagem”. Elas estão presentes todo tempo em todos os lugares, fazem parte da nossa vida.

Contudo, para estas mesmas autoras na apresentação do livro *Imagem, Visibilidade e Cultura Midiática*, livro da COMPÓS⁴⁰ 2006/2007, nossa vida com as imagens não é algo novo.

Alguns estudos apontam para uma crítica ao uso das imagens em detrimento da escrita, embora não percebamos isso de forma contundente, ou seja, não reflete uma realidade estrutural na nossa sociedade. Percebemos que tanto as imagens quanto a escrita possuem sua importância e o seu papel.

As imagens, muito utilizadas ao longo dos séculos, já foram criticadas e proibidas no que chamamos de Iconoclasmo⁴¹. Para Arlindo Machado, as críticas ao uso de imagens na sociedade “pós moderna”, encontram-se no que ele denomina “O Quarto Iconoclasmo”.

Não me vejo num mundo onde as imagens não poderiam ser utilizadas, onde só as palavras tivessem valor, como em tempos passados com as proibições que as imagens sofreram. As imagens fazem-nos compreender a vida, o mundo em si. Seu uso cresce a cada dia, mas não podemos radicalizar e afirmar que as mesmas promovem a morte das palavras.

Flusser (2011), autor de *Filosofia da Caixa Preta* e outros livros sobre imagem, nos aponta que as imagens são utilizadas para representar o mundo como também para nos orientar no mundo. As imagens tradicionais (pintura, escultura) e as imagens técnicas (fotografia, vídeo) têm algo em comum e cada uma tem seu impacto, que pode mudar conforme o tempo. Assim, para este autor, “o significado das imagens é o contexto mágico das relações reversíveis” (p. 23). Ele também aponta:

Imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem “existe”, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. Imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas, ao fazê-lo, entropem-se entre mundo e homem. Seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver em função de imagens. Não mais decifra as cenas da imagem como

⁴⁰ Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação

⁴¹ Iconoclasmo é uma doutrina de pensamento oposta ao culto a ícones e símbolos religiosos e políticos; toda pessoa que não venera imagem é um iconoclasta.

significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado em conjunto de cenas. (FLUSSER, 2011, p.23)

Entendemos assim, com Flusser (2011), a ideia de imagem como um conceito. Pois imagem cria conhecimento, ela traz o conhecimento nela, sem necessariamente estar atrelada à linguagem escrita. A imagem não é somente uma prova de alguma coisa que foi escrita por alguém, ela possui sua independência, daí também sua grande importância, por si mesma, na produção de saberes e de subjetividades.

Não podemos deixar de observar que toda imagem pode nos afetar, fazer pensar sobre um determinado assunto, tecer novas ideias. Entretanto, cada indivíduo também pode criar as suas próprias interpretações acerca de uma mesma imagem, pois, como sempre diz Nilda Alves em suas aulas, vemos uma imagem com as nossas redes de saberes, fazeres e afetos.

Com a pesquisa que estamos realizando nos/com os cotidianos de duas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, buscamos mapear e problematizar com os alunos as imagens da diferença tecidas *dentroforadas* escolas. Para isso, estamos atuando nos espaços-tempos das escolas em questão, ou seja, nas salas de aula, e também no Facebook, em páginas criadas especificamente em função desse estudo.

Pensando nas/com as diferenças

Vivemos na/com a diferença como processo de expansão da vida e de criação de nossa existência individual e coletiva, ainda que esse processo muitas vezes seja negado, deslegitimado ou contido pelas práticas sociais que se propõem a formatizar a vida, a padronizar os modos de estar no mundo, a disciplinar e normalizar as subjetividades. Por que classificar, por que rotular, por que determinar pessoas nas suas condições, nas suas escolhas, nas suas interpretações de vida? Como diz a música de Arnaldo Antunes - “Inclassificáveis”, “não tem um tem dois, não tem cor tem cores, não tem deus tem deuses...” somos plurais, multifacetados, híbridos, múltiplos em nossas cores, sabores, crenças, prazeres, fazeres e saberes. Somos também mutantes e em terno processo de diferenciação.

Tentamos provar que somos iguais, afinal, somos seres humanos, somos inteligentes, temos raciocínio... Somos os caras nesse mundo. Aí nós somos a força, nós somos o poder. O poder e a força para transformar, para crescer, para desenvolver. Será?

Se somos tudo isso, se somos tão iguais por sermos humanos, dotados de raciocínio e com uma grande inteligência, por que tantas diferenças?

Essa pergunta tem me impulsionado a pesquisar, a pensar, a discutir e tentar dialogar um pouco com aspectos dessa “igualdade” ou será “mesmidade” socialmente e culturalmente produzida. Por que essa “igualdade” produz desigualdades, produz discriminação, destrói, mata, exclui e sufoca quem não se enquadra em seu metro-padrão?

A oposição criada no contexto das relações de poder que organizam nossa sociedade entre a diferença e a igualdade nos acompanha cotidianamente, corroborando para mostrar as faces da desigualdade. Por tudo isso, essa diferença com valor negativo, como tudo aquilo que se opõe à identidade hegemônica, ao metro-padrão socialmente criado, deve ser problematizada e desnaturalizada. A diferença que importa é afirmativa,

não remete ao negativo da identidade e sim à expansão da vida, aos modos como o novo entra no mundo.

Vivemos em uma sociedade que produz machismo, racismo, sexismo, homofobia... que classifica os indivíduos por sua aparência, pela cor da sua pele, por sua condição sexual, pelo que veste, pelo que fala, por onde vive, pelo que faz e até por seu pacto ou não com o sagrado, com o divino. Esse é o retrato de uma sociedade que vem classificando as pessoas, de acordo com seus interesses e com as diferentes estratégias de poder que se configuram e que estão imbricados para manter uma hegemonia segregacionista.

Por estratégias de poder e de dominação muitos países foram colonizados por uma visão eurocêntrica e com forte dominação da Igreja Católica ao longo dos anos. Esse reflexo se dá em várias sociedades, não só as dominadas ou colonizadas, mas também nas próprias sociedades europeias principalmente nos séculos passados, na Modernidade.

Hoje, na contemporaneidade, os reflexos ainda estão presentes. Temos os meios de comunicação e as redes sociais da internet como protagonistas de um mundo globalizado, mas que também continuam nos mostrando tais atitudes classificatórias, demonstrando o reflexo que essa sociedade quer impor, quer criar, quer manter, onde muitas das diferenças não são toleráveis, não são aceitas e são ferozmente discriminadas.

Somos e fazemos parte das diferenças. Elas estão por toda parte, são criadas por nós diariamente no nosso cotidiano, seja como modo de vida, seja como significação do outro através de discursos e práticas. Então, por que temos que classificas e ser classificados? Quem nos classifica? Quais os interesses para uma classificação, uma normalização, uma disciplinarização? (FOUCAULT, 2013)

A palavra diferença⁴² tem seus vários significados: qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; alteração digna de atenção, de reparo; modificação, transformação; característica do que é vário; diversidade, disparidade; falta de harmonia; divergência; falta de equidade; desproporção, desigualdade.

Pensar nas diferenças traz uma complexidade, com caminhos distintos e bastantes heterogêneos. O mundo é feito de diferenças e todos nós lidamos com todas elas cotidianamente. Alguns buscando uma equidade, uma univocidade e outros mostrando os conflitos, as divergências, as disparidades, os sentimentos ambíguos advindos destas.

Entendemos que a sociedade contemporânea, muitas vezes, mostra o reflexo do que foi construído ao longo dos séculos com todas as subordinações ou insubordinações, as dominações, as inquietações, as quais passamos e continuamos a passar.

Embora falar de diferença pareça ser estar se falando do “outro”, e esse “outro” carregando o aspecto do negativo, podemos olhar e procurar nas diferenças, um outro viés, não de antagonista da sociedade, mas como produtora de positivities. E aí sem classificações, rotulações, discriminações, binarismos e dicotomias.

Negros, ricos, gays, brancos, índios, favelados, mamelucos, cristão, lésbicas, humanos, macacos, macumbeiros, altos, magros, evangélicos, homens, orientais,

⁴² Segundo o dicionário Houaiss

transexuais, bissexuais, mulheres, ocidentais, bananas... juntos e misturados, e por aí vai...

As diferenças estão aí, são constitutivas do nosso cotidiano. No grupo de pesquisa⁴³ que atuo como doutorando elas fazem parte do contexto e das investigações.

Aproximações com as relações de poder e o Pós Estruturalismo

Pensar nas diferenças traz uma complexidade, com caminhos distintos e bastantes heterogêneos. O mundo é feito de diferenças e elas são produzidas o tempo todo.

Michel Foucault (1926 - 1984), que na sua trajetória e nos seus escritos, nos mostra ser um grande crítico da modernidade, aponta que a maneira que vivemos hoje é resultado de uma sociedade disciplinadora, instituída principalmente no século XVIII. Uma sociedade marcada pelo discurso, pela disciplina, e pelo poder.

Assim como Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995) foi um filósofo que se preocupou com as questões advindas do estruturalismo e com suas referidas críticas a ela, introduzindo problematizações consideradas pós-críticas ou pós-estruturalistas dependendo do referencial teórico. No pós-estruturalismo podemos observar uma crítica da autonomia humana, dos pressupostos universais da racionalidade e do sujeito racional; sobretudo a crítica do humanismo posto na filosofia. Em alguns aspectos, tais como a relação com o sujeito, os pós-estruturalistas se aproximam do estruturalismo: Os pós-estruturalistas produzem um pensamento da diferença por meio de abordagens múltiplas problematizando alguns ideais iluministas, o sujeito autocentrado e os binarismos.

Desta forma, a diferença é de suma importância para as questões ligadas aos estudos pós-estruturalistas. Segundo Peters (2000, p. 42), “se existe um elemento que distingue o pós-estruturalismo é a noção de *différence* [diferença], que vários pensadores utilizam, desenvolvem e aplicam de formas variadas”.

Deleuze e a “filosofia da diferença”

Deleuze em seu livro *Diferença e repetição* já nos explicita como a diferença sempre foi vista com aspectos negativos, afirmando: “(...) mas a diferença é o monstro. Não deve causar espanto o facto da diferença parecer maldita, que seja a falta ou o pecado, a figura do Mal destinada à expiação.” (2000, p.83)

A diferença é um modo de pensar, de ver o mundo, das relações que vivemos no nosso dia a dia. Para Deleuze (2000, p.36), “A tarefa da vida é fazer com que existam todas as repetições num espaço que se distribui a diferença.”.

Deleuze tem na sua filosofia o objetivo de criar conceitos. Nessa concepção filosófica pensar não é refletir ou representar, pensar é criar conceitos. Na concepção da filosofia da diferença o mesmo autor também afirma que “arrancar a diferença ao seu estado de maldição parece ser, pois, a tarefa da filosofia da diferença” (Deleuze, 2000, p.83).

⁴³ Grupo de Pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria da Conceição Silva Soares, no Proped/UERJ

Assim, o objetivo da filosofia da diferença centra-se na luta contra a submissão da diferença à identidade. De tirar o rótulo de “monstro” no qual a diferença é comparada, e nisto, essa filosofia se apresenta também contra a filosofia da representação.

A filosofia da diferença busca sair do paradigma imposto pelas ciências e pelos aspectos filosóficos tidos como verdadeiros, resultando assim em novas formas do pensamento para o sujeito e para o objeto como processos de criação de forma interdisciplinar.

Ao invés de uma filosofia baseada numa ideia de totalidade e universalidade, ela se interessa pela pluralidade, diversidade, particularidade e pela singularidade e não pelas semelhanças e identidades.

Para a filosofia da diferença, o que caracteriza a vida é a multiplicidade, desvinculando-se assim a ideia de que precisamos viver em mesmidade, com mundos possíveis e multiplicidades de caminhos a serem seguidos, sem uma relação intrínseca com o outro, com a imagem e com a identidade.

O conceito de diferença proposto por esta filosofia como crítica da filosofia da representação é o termo central que se propõe como afirmativo e criativo ao invés de negativo e conservador. Assim, Deleuze (2000) apresenta na sua filosofia um anti-hegelismo e faz um trocadilho no próprio título de seu livro utilizando *diferença* e *repetição* ao invés *identidade* e *contradição*.

Quando Deleuze apresenta o conceito de diferença sem negação, fica muito próximo ao empirismo, “mas, precisamente, ele trata o conceito como o objeto de um encontro, como um aqui-agora, como um Erewhon de onde saem, inesgotáveis, os <<aqui>> e os <<agora>> sempre novos, diversamente distribuídos” (2000,p.37)

Na forma de seus conceitos, Deleuze tem na filosofia da diferença, o questionamento da representação que valoriza o negativo em detrimento da afirmação, se apropriando principalmente dos conceitos de repetição, diferença e eterno retorno.

Apontamentos para Pesquisa

Entendendo a relação escola – tecnologia – imagem – diferença, nas redes que se cruzam e entrecruzam (ALVES,2008), buscamos nossa aproximação a duas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, para o desenvolvimento desta futura tese de doutorado, baseados na metodologia das pesquisas nos/com os cotidianos. Assim, buscaremos compreender e problematizar os modos pelos quais como as imagens da diferença são produzidas *dentrofora* das escolas, especialmente os modos relacionados ao consumo e a produção de imagens.

Para uma aproximação inicial, alunos e professores destas escolas⁴⁴ foram convidados a responder um questionário com as seguintes perguntas: 1- “Pra você o que é diferença?”, 2-“Que tipos de diferenças vivenciadas no cotidiano escolar, você poderia citar?”, 3-“Para você as diferenças são positivas ou negativas, por quê?”. Em se tratando de pesquisa, o sociólogo Pierre Bourdieu (1979), defende a combinação de técnicas de recolha de dados e de análise ao se construir o tema pesquisado e nos ensina a desconfiar de escolas e tradições que se constituem em torno de uma única técnica de recolha de dados.

⁴⁴ Alunos do CE Abdias Nascimento em Nova Iguaçu e professores do CE Presidente Castelo Branco em Mesquita, ambas na Baixada Fluminense.

Após essa aproximação inicial foram convidados a postar uma imagem numa página do Facebook, criada para este fim, chamada #DIFERENÇA. A turma foi dividida em sete grupos e assim #Diferença G1 a G7 (grupo 1 até o grupo 7) para os alunos e #Diferença professores, para estes membros. Cada aluno e professor, em separado, deveria postar a imagem e dizer por que aquela imagem representa a “diferença” para ele, assim como comentar a imagem do outro colega do grupo.

Entendemos que as redes sociais da internet estão presentes no nosso cotidiano seja por visibilidade ou vigilância, como também para entretenimento e prazer (BRUNO,2013).

Assim como celulares e suas câmeras são considerados “artefatos pedagógicos” (SOARES e SANTOS, 2012) as redes sociais da internet também tem exercido esse papel de diálogo com o fazer pedagógico de alunos e alunas no cotidiano escolar.

E foi através deste diálogo que a rede social da internet (Facebook), uma das mais acessadas ultimamente, foi utilizada como apoio metodológico para realização da pesquisa e contato virtual com os estudantes além dos encontros presenciais.

Outras atividades serão propostas para os alunos, tais como debates e apresentação de trabalhos, desenvolvidos por eles, com o tema “Diferença”.

Esse trabalho pretende apresentar os primeiros resultados da minha pesquisa de doutoramento, com os dados já coletados e analisados.

Assim, estaremos discutindo e problematizando as imagens, bem como desnaturalizando as imagens que aprisionam a diferença no negativo da identidade, pensando na diferença como afirmação. (DELEUZE, 2000)

As imagens operam como um dispositivo de pesquisa e intervenção para discutirmos o que é apontado/comprovado/produzido como “diferença”por alunos e professores.

E com isso, estaremos também mapeando através das imagens, as ideias da diferença produzidas nos cotidianos escolares.

Bibliografia

ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. 3. ed. Petrópolis: DP. 2008.

BRUNO, Fernanda, *Modos de Ser: vigilância, tecnologia e subjetividade*, Porto Alegre: Editora Sulina, 2013

DELEUZE, Gilles, *Diferença e Repetição*. Portugal: Relógio D'Água, 2000.

_____, *Conversações*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PETERS, Michel. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FLUSSER, Vilém, *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: ANNABLUME, 2011.

MACHADO, Arlindo, *O Quarto Iconoclasmo e Outros Ensaio Hereges*, Rio de Janeiro: Marca D'Água, 2001.

MÉDOLA, Ana Sílvia, ARAUJO, Denize, BRUNO, Fernanda (Orgs). *Imagem Visibilidade e Cultura Midiática*, Porto Alegre: Sulina, 2007.

SOARES, Conceição, SANTOS, Edméa, *Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos*, In ALVES, Nilda, LIBÂNEO, José Carlos (orgs), *Temas de Pedagogia diálogos entre didática e currículo*, São Paulo, Cortez Editora, 2012

Palavras-chaves: Imagens, diferença, cotidianos escolares

Introdução

Não precisamos divulgar estatísticas sobre o fato de que as pessoas *trans*⁴⁵ são as que mais evadem das escolas. Isto já é sabido. Uns vão dizer que a escola não está “preparada” ou não sabe “lidar” com estas “diferenças”. O que se coloca é uma tentativa de enquadrar uma “diferença” que não se produz enquadrável. Por vezes, provisoriamente, enquadram-se para garantir direitos como a educação, pleitear um nome social, acesso ao sistema público de saúde ou até mesmo conseguir realizar a cirurgia de transgenitalização⁴⁶. O processo transexualizador⁴⁷ produz uma única vivência *trans*. Cria-se uma subjetividade *trans* padrão. Um padrão que pode ser diagnosticado. Uma fôrma na qual é necessário um enquadramento para alcançar a cirurgia de transgenitalização. Entretanto, essas tentativas de categorização também produzem escapes, transbordamentos. A experiência *trans* não é única, é múltipla. Não necessariamente se deseja alcançar o estágio final (transgenitalização). Isto está muito mais ligado a um discurso psiquiátrico que almeja o diagnóstico do “transexual verdadeiro”. Produzindo, assim, um padrão e um não padrão. Aquelas experiências não enquadradas neste padrão estariam fora do processo.

Partindo do que venho chamando de experiência *trans* no contexto da educação escolar, problematizada acima, proponho duas questões como norteadoras da pesquisa :

- Como a experiência *trans* pode potencializar uma problematização das políticas/práticas curriculares realizadas nos/com os cotidianos de diferentes escolas?
- Que implicações podem ter na teorização curricular um pensamento que concebe a diferença não pautada na dialética da identidade e na produção dos “diferentes”?

Com isso, temos como objetivo geral:

⁴⁵ Neste texto usarei somente o prefixo *trans* para me referir as pessoas enquadradas como transexuais, travestis, transgêneros, transhomens, transmulheres e as inúmeras outras possibilidades já criadas para as “caixinhas” dos gêneros.

⁴⁶ De acordo com a psiquiatria, as pessoas *trans* (aqui mais especificamente as transexuais) são portadoras de um transtorno ou disforia de gênero. Doença que não se busca uma cura, mas sim um tratamento. Este consiste em um acompanhamento psiquiátrico e psicológico com o objetivo de “atestar” por meio de diagnóstico (laudos) a suposta situação de transexualidade. O processo tem um único viés – o estágio final que é a cirurgia para a construção de uma vagina ou um pênis.

⁴⁷ Nome dado ao acompanhamento feito pelo SUS às pessoas *trans* visando à cirurgia de transgenitalização.

- Potencializar a criação de pensamentos/questionamentos/problematizações na teorização curricular a partir da escuta/sentimento da experiência *trans* nos/com os espaços escolares.

E como objetivos específicos:

- Desnaturalizar/estranhar/desconstruir os processos de normalização, codificação e classificação relacionados à diferença, ao gênero e à sexualidade na educação;
- Experimentar/destacar/valorizar uma concepção de diferença que não esteja relacionada com a identidade, ou seja, com metros-padrões;
- Potencializar problematizações sobre a teoria curricular e educacional;
- Produzir singularidades não aprisionadas na individualidade fixa conformada a modelos preexistentes.

Considerações metodológicas

Talvez a parte mais delicada de se fazer pesquisa em educação seja a escolha metodológica. Quando há a proposta de pesquisa *na/com* a diferença isto se torna até mesmo contraditório. No instante em que escolhemos uma forma de expressão metodológica estamos negando outras possibilidades de abordagem do tema (MAURENTE, 2012). Estamos diante do primeiro desafio quando o assunto é metodologia. Como pesquisar *na/com* a diferença com um procedimento que muitas vezes se pretende fechado? Sendo assim, toda pesquisa que determina um caminho metodológico fechado pode também obter resultados fechados. Já que temos de seguir regras e elas nos dizem que devemos optar por uma fazer metodológico, o que se coloca neste caminho é trabalhar com o imprevisto. Neste primeiro desafio, tentaremos abrir espaço para o imprevisto. Com ele, o pesquisador pode brincar com o que já lhe foi entregue como acabado e criar outras realidades possíveis (BATISTA, 2012).

Como o segundo desafio está a escolha metodológica a ser seguida e, neste caso, optaremos pelo caminho metodológico das pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos (ALVES, 2008) que se constituem como possibilidade às pesquisas tradicionais em que há a separação necessária entre sujeito e objeto e produção de hierarquizações tornando-se limitada a compreensão das escolas e dos espaços de formação. A maneira como essas hierarquizações desconsideram saberes que circulam e são produzidos nas escolas e como essas pesquisas tradicionais se dedicam a falar das impossibilidades, fraquezas e problemas destas, as pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos se preocupam em compreendê-las naquilo em que as tornam possíveis e com potenciais para aperfeiçoá-las.

Partindo da ideia de que para compreender os cotidianos escolares é necessário romper com a separação entre sujeito e objeto, temos a noção de “*mergulho*” (ALVES, 2008) em lugar de explicá-los a partir de referências idealizadas. Outra ideia é a necessidade de subversão da noção de que uma ‘boa’ pesquisa precisa ter uma base teórica sólida como ponto inicial e se fundamentar em uma construção de verdades superiores (ALVES, 2008). Assim, consideram-se as teorias como contribuições, mas também como ‘limites’. Com isso, assume-se a necessidade de “*beber em todas as*

fontes”, ou seja, buscar trabalhar com diferentes e múltiplos referenciais para uma melhor contribuição às pesquisas considerando que tudo pode ser relevante. O que constitui um dos quatro movimentos para o desenvolvimento das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Constitui um método, uma maneira de caminhar nas pesquisas em educação.

Outro movimento seria “*o sentimento do mundo*” em que a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com a modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. Compreender que o conjunto das teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na modernidade, e que continuam sendo um recurso indispensável, não só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais limite ao que precisa ser tecido constitui o movimento de “*virar de ponta-cabeça*”. E, por fim, para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever para que possamos alcançar a todos a quem pretendemos de uma maneira mais simples e clara. Este movimento foi denominado de “*narrar a vida e literaturizar a ciência*”. (ALVES, 2008).

Posteriormente, após uma releitura dos movimentos propostos e uma necessidade de crítica foi acrescentado mais um: “*Ecce femina*”. Este seria o que a pesquisadora não se atentou na formulação dos movimentos anteriores. O fato de que os praticantes também estavam e deveriam estar presentes na compreensão dos acontecimentos narrados e vividos. Ou seja,

“não se tratava só do que, pesquisadora *mergulhada* neles (cotidianos) precisava trabalhar e sentir. Tratava-se, também e em especial, de trabalhar os sentimentos: de quem comia o sanduíche preparado doze horas antes; da professora que sentia, ano após ano, a discriminação da diretora; dessa própria diretora nas decisões que tomava; dos pais nas escolhas que encaminhavam na alfabetização de seus filhos... E, no entanto, no texto transcrito, todos esses *praticantes* aí estão com seus nomes, com o que fazem e com o que sentem.” (Alves, 2008, pág.45)

A emergência de um currículo *trans

Tomaz Tadeu da Silva (2002) ao ser questionado sobre o que pensava a respeito da produção teórica sobre currículo no Brasil até então e sobre quais temas considerava emergentes para o debate educacional, não nos fornece uma resposta pronta. Entretanto, nos dá indícios sobre quais caminhos seriam interessantes trilhar para uma constante invenção da teorização curricular.

O que se torna importante neste caminho criativo é não se acomodar, não cristalizar ideias e não criar verdades a serem seguidas, o que de certa maneira caracteriza e caracterizou o campo do currículo no Brasil. Importar teorias e “aplicar” de maneira mecânica também não potencializa a (re)invenção. O que nos permite criar é quando enfrentamos o desafio de estranhar o já estabelecido e sair de nossas zonas de conforto.

Desta maneira, concordando com Tomaz Tadeu (2002), pensar as implicações de um pensamento na/com a diferença para a teorização curricular pode ser de grande contribuição.

As teorizações da “filosofia da diferença” pode nos servir de inspiração para pensar questões relativas ao conhecimento e pensamento, a questão da subjetividade e da subjetivação e a questão do poder ou da força.

Tanto Derrida quanto Deleuze se debruçaram a questionar um pensamento centrado na identidade que se orienta por questões como “o que é”, “o que é isso?”. Na contramão, estes autores se dedicaram a desenvolver um “pensamento da diferença” que está mais preocupado com a questão “o que difere?”.

Partindo de problemas diferentes, os dois estão afetados pela questão da diferença. Enquanto Derrida parte do questionamento do que ele chamou de “metafísica da presença”, Deleuze está centrado na crítica da “imagem dogmática” do pensamento e da noção de representação. Derrida está preocupado com a questão do significado, mesmo que seja para problematiza-lo, enquanto Deleuze está preocupado com a questão do sentido. Enquanto Derrida ainda carrega certa preocupação com a questão da negação (o que é depende do que não é), Deleuze tenta produzir uma concepção afirmativa da diferença.

De qualquer modo, um pensamento bricolado com a noção de diferença, seja tanto de Derrida quanto de Deleuze, tem importantes implicações no campo do currículo, tradicionalmente orientado precisamente pela identidade. Sendo assim, este pensamento pode “virar de ponta-cabeça” as noções de conhecimento/pensamento, subjetividade/subjetivação e de poder/força. E aí, no atravessamento desses elementos centrais no currículo, no questionamento do que veio se constituindo como o paradigma dominante na teoria educacional, que pode se potencializar um “pensamento da diferença”.

É neste percurso que esta pesquisa se justifica e nele que pretendemos caminhar tanto epistemologicamente, quanto metodologicamente.

Desta maneira, algumas noções com as quais pretendemos trabalhar como a de hibridismo (tendo como referência Bruno Latour e HomiBhabha), desconstrução (Derrida), conhecimento em rede (Nilda Alves, Bruno Latour), dos estudos *queer*(Butler, Guacira Louro), além do movimento da “filosofia da diferença” (Derrida e Deleuze) podem produzir, criar, (re)inventar novos pensamentos nas teorias curriculares e educacionais.

Sendo assim, um currículo pode ser *trans* no sentido que estas noções transbordam o instituído e não estão conformadas com perspectivas identitárias e binárias.

E agora, como proceder?

Para o desenvolvimento da pesquisa, o procedimento metodológico utilizado será o de conversas com aquelas pessoas enquadradas como *trans* tendo o audiovisual como um dispositivo de pesquisa. Estas conversas não seguirão um roteiro específico e nem perguntas pré-programadas. A ideia é que elas/eles possam falar livremente sobre a experiência escolar. O que nos interessa, a princípio, é o que elas/eles tem a dizer sobre o trânsito pelo *espaçotempo* da escola. Estas conversas serão gravadas em vídeo. A ideia seria realizar uma espécie de videocabine (SOARES, 2009). Um procedimento

que consiste em utilizar uma câmera fixa colocando as pessoas na frente dela para falarem livremente o que quiserem sobre um determinado assunto, neste caso a experiência escolar. Desta maneira, estas conversas poderão potencializar a criação de novos pensamentos coengendrados com esta pesquisa em desenvolvimento.

As narrativas produzidas com estas conversas estarão imbricadas no texto da pesquisa, pois entendemos com Nilda Alves (2008) que não basta só o trabalho e o sentimento do pesquisador mergulhado no cotidiano, os praticantes e seus sentimentos também fazem parte da pesquisa, são coengendrados. Nesta rede, a “teoria”, a escrita, o pesquisador e os praticantes produzem um texto com múltiplos enredamentos.

Esta pesquisa inventa-se em um contexto de produção teórica que se convencionou chamar de pós-estruturalismo, no qual se criaram os campos da “filosofia da diferença”, os estudos *queer* e em certa medida, os estudos nos/dos/com os cotidianos. Desta maneira, conversaremos com alguns autores como Jacques Derrida, Giles Deleuze, Félix Guattari, Bruno Latour, HomiBhabha, JúdíterButler, Guacira Lopes Louro, Berenice Bento, Tomaz Tadeu da Silva, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Maria da Conceição Silva Soares.

Conclusão

No estágio atual da pesquisa (em fase de conclusão) estamos procedendo com o desenvolvimento das entrevistas e caminhando para uma primeira análise do material coletado.

Em um primeiro momento, realizamos um levantamento de textos publicados no GT 23 (gênero e sexualidade) da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação) desde o momento de sua criação (em 2004) e foram encontradas cinco publicações no que se referia a experiência *trans e a relação com a educação e os espaços escolares. Dentro deste cenário de 10 anos de atuação do GT 23, o volume de publicações sobre a temática em questão nos mostra o quanto o debate ainda precisa ser ampliado.

Bibliografia

ALVES, Nilda. Tecer conhecimento em rede. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs). *O Sentido da Escola*. 5. Ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. – Cotidiana e Pesquisa em Educação.

BATISTA, Vera Malaguti. Questionar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

MAURENTE, Vanessa Soares. Expressar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. 263 p.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96 p. – (Coleção Estudos Culturais, 6)

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Mapeando a [complexa] produção teórica educacional – Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva*. Currículo sem Fronteiras, v.2, n.1, pp.5-14, Jan/Jun 2002.

SOARES, Maria da Conceição Silva. *A comunicação praticada com o cotidiano da escola – Currículos, conhecimentos e sentidos*. Espaço Livros, 2009.

Palavras-chaves: currículo; experiência *trans; audiovisual; educação; diferença.

Produções e apropriações das narrativas audiovisuais por professoras em formação do curso de Pedagogia - UERJ

Simone Gomes da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
si25.costa@gmail.com

Suellen Vasconcelos Sacramento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
suellenvs@gmail.com

Entendemos a formação de professoras como um processo aberto, enredado e inventivo implicado na construção de si mesmo e do mundo (KASTRUP, 2005), dessa forma, temos defendido em nossas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*, que esse processo acontece em diferentes e múltiplos contextos, articulados entre si, tais como o da formação acadêmica; o das práticas pedagógicas cotidianas; o das políticas de governo; o dos movimentos sociais; o das vivências nas cidades; o das vivências no ciberespaço; e o da produção e dos usos das mídias de massa, entre outros (ALVES, 2010). Com a pesquisa⁴⁸ que estamos desenvolvendo, cujos resultados iniciais nos ocuparemos neste texto, investigamos fragmentos das redes de significações sobre gênero e sexualidade tecidas nos *espaços-tempos* da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica que vem se desenvolvendo, sob a coordenação de nós duas e da professora Maria da Conceição Silva Soares, que é também coordenadora do projeto, no período que vai novembro de 2012 até agosto de 2014, no curso Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ.

A pesquisa a qual nos referimos está sendo realizada em três etapas. Em uma primeira etapa, já concluída e que será abordada nesse texto, trabalhamos com memórias fílmicas narradas pelas estudantes e comentadas em rodas de conversas, o que nos permitiu mapear os filmes mais assistidos e as apropriações mais comuns desses. Na segunda etapa, também concluída, assistimos, debatemos e produzimos outras narrativas a partir de filmes, ficções e documentários, relacionados às questões de gênero e sexualidades. Na terceira etapa, realizada durante o período (2013/2 e 2014/1), produzimos audiovisuais com as futuras professoras, que se ocuparam de todas as atividades necessárias a essa realização, desde a elaboração do argumento até a montagem final, apropriando-se de equipamentos profissionais, de possibilidades autorizadas pela cibercultura e de diferentes lógicas e linguagens para contar outras histórias e criar diferentes conhecimentos em relação às questões que foram discutidas.

Nossa proposta com este projeto é, para além de investigar, intervir, nos processos de formação de professoras que se articulam *dentro-fora* da universidade, buscando a partir dos debates e das leituras propostas, ampliar as redes de significações e desnaturalizar os regimes de verdade hegemônicos sobre os diferentes modos de existência e de conhecimento que se engendram a partir dos agenciamentos e

⁴⁸ O projeto de pesquisa se intitula Narrativas audiovisuais, redes educativas e diferença:- modos de imaginar e de significar o mundo e de reinventar as práticas/políticas curriculares, e é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ)*.

endereçamentos do cinema. Desnaturalizar, nessa perspectiva, é: “Suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades; exercício crítico do olhar implicando deslocar do habitual e desfocar, duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e postura política” (PRADO FILHO, 2012:17).

“Memórias filmicas” e “Top Five” foi como nomeamos as duas primeiras atividades/experiências que realizamos com a intenção de começar uma conversa sobre cinema.

A primeira atividade, “Memórias filmicas”, aconteceu no primeiro dia de aula, da seguinte forma: cada menina escreveu em um pedaço de papel o que primeiro lhe vinha à memória quando lhe era perguntado sobre uma situação marcante em relação a um filme ou uma cena de cinema ou no cinema. A seguir, cada uma falou para a turma sobre suas memórias e, então, nós conversamos a respeito. A apresentação foi gravada, os escritos recolhidos e estamos agora analisando esse material.

As primeiras análises indicaram que as memórias narradas (e reconstruídas na interpelação do presente) apontam para as redes afetivas-sensíveis com as quais as cenas, os filmes ou as situações vividas diante da tela são tecidas, entrecruzadas. É em articulação com essas redes afetivas-sensíveis que as cenas, os filmes, as histórias e os personagens são recebidos, aceitos, recusados, apropriados, traduzidos, negociados, hibridizados. As narrativas orais transbordaram o que estava escrito no papel e produziram momentos intensos entre choros, risadas, solidariedades, abraços e afagos. Não apenas nós, que tínhamos planejado a atividade, mas também a turma se surpreendeu com os rumos da experiência que acabou nos aproximando, nos tornando mais íntimas.

Os filmes e situações marcantes lembrados estavam quase sempre associados à presença de parentes e amigos perdidos, a momentos inesquecíveis da infância ou adolescência, ao primeiro namorado ou ao nervosismo às vésperas do vestibular, entre outros momentos especiais. Já em relação aos filmes, quase todos os apontados versavam sobre histórias de amor, cuidado e superação. Entre deles, um destaque nesse primeiro dia foi para os filmes de princesas, como gostam de chamar as meninas. A partir dessa manifestação, discutimos os padrões de beleza e a heteronormatividade agenciados pela indústria cinematográfica e também pela arte e pela ciência.

A segunda atividade que desenvolvemos nessa primeira etapa da pesquisa, nomeada “Top Five”, se constitui por uma apresentação escrita e outra audiovisual dos cinco filmes mais interessantes ou memoráveis que cada uma assistiu.

A primeira coisa que nos chamou atenção foi o apuro, o cuidado e a técnica que cada uma desenvolveu para sua apresentação, quase todas em *PowerPoint* e vídeo, combinados. Algumas apresentaram *trailer* dos filmes, outras editaram algumas cenas, outras apresentaram fotos e sinopses, e uma delas chegou a editar um vídeo no qual ela própria, com um performance totalmente midiática, apresentava os *trailers* dos filmes e tecia comentários sobre eles. Pelo menos nessa turma, ou nessa geração, não haverá professoras que não estão preparadas para lidar com as tecnologias, como usualmente escutamos falar. Todas as meninas demonstraram muita habilidade em *usar* diversos fragmentos das narrativas cinematográficas para reeditar e assim construir suas próprias narrativas audiovisuais e com elas reinventar e narrar suas próprias histórias.

Já as apresentações escritas reduziram-se, na maior parte, às sinopses e a uma foto dos filmes, seguidas de duas ou três linhas justificando as escolhas. Uma terceira apresentação, a oral, completava, confrontava ou atravessava as outras duas, nos

fazendo perceber que em cada meio, em cada linguagem, forjava-se uma história com o recurso que estava disponível, do modo que era possível.

A terceira e última etapa consistiu na realização de dois vídeos da seguinte maneira: A turma dividiu-se em três grupos: dois grupos com 10 integrantes e um terceiro grupo formado por três alunas bolsistas que se encarregariam da produção do makingoff dos demais. Os grupos (exceto makingoff) escolheram livremente entre realizar um documentário ou uma ficção. Ambos os vídeos abordariam questões sobre gênero e sexualidade discutidas nas etapas anteriores da pesquisa. A partir da escolha do gênero audiovisual foram debatidos aspectos técnicos e teóricos acerca das produções. Assistimos a curtas produzidos por alunos de comunicação, e trouxemos questões relativas a estas produções, bem como apresentamos e debatemos com a turma o documentário *“Edifício Master”*, dirigido por Eduardo Coutinho. Nestes encontros tratamos de temas acerca da linguagem, continuidade, trilha sonora, elementos básicos de composição de imagens (cor, planos, enquadramentos, regra dos terços) e fundamentos de edição e montagem (como combinar planos, continuidade, ritmo, montagem sonora, eclipse, entre outros). Além destes aspectos, promovemos por meio de textos técnicos a discussão sobre as funções de uma equipe de produção e os atributos de cada membro da equipe. Neste caso, houve uma rejeição da turma tanto com relação ao texto proposto, quanto a proposta de divisão de funções e equipes, que obviamente foram negociadas. Cada grupo estabeleceu seu modo de trabalho negociando a partir das discussões em sala de aula definindo assim seu próprio método de divisão de tarefas e funções.

Após a definição de gênero e formato dos vídeos, discutimos os enredos. O documentário abordou o tema *“Toda forma de amor”*, trazendo depoimentos que perpassam assuntos como relacionamento homoafetivo, amor à distância, amor pela profissão, adoção entre outros. Já a ficção trouxe dois produtos onde o primeiro trata-se de uma sátira aos padrões de beleza feminino baseado na campanha comercial da marca *“Dove”*, além de uma esquete criticando a naturalização dos padrões heteronormativos e patriarcais utilizando-se da comédia para abordar estes temas. As esquetes cômicas convidam o espectador a *“sair do armário”* em todas as instâncias a fim de combater o preconceito ao que não é normalizado pela sociedade.

Abordamos os processos utilizados no mercado comunicacional que engloba três etapas principais para a realização de um produto audiovisual: 1) A pré-produção, que consiste no planejamento, análise de viabilidade, organização e divisão das equipes de trabalho, produção de roteiros e pesquisa; 2) A produção, que abrange ensaios e gravações;

3) Por fim, a pós-produção que resume-se basicamente à montagem, edição, inserções de trilhas e finalização.

Assim, negociamos com a turma alguns aspectos do modo de produção formal da comunicação. Observamos que as referidas professoras em formação levantaram questões inesperadas neste processo, como por exemplo, a necessidade de protagonizar os vídeos propostos, a forma de organização das equipes de trabalho, até mesmo o processo de construção dos roteiros foram adaptados para o modo de trabalho proposto pelos grupos.

Após as discussões na sala de aula estabelecemos um cronograma de atividades que compreendeu gravações, edição e reunião sobre os projetos de monografia. As gravações do grupo da ficção foram na maior parte realizadas nos arredores da UERJ enquanto o grupo do documentário gravou a maioria das entrevistas nas casas dos

personagens. Acompanhamos todas as gravações realizadas na Universidade e arredores e prestamos orientações sobre as gravações que não acompanharíamos.

Na etapa de pós-produção os grupos dividiram-se em duplas de edição que enviaram seus trechos dos vídeos para serem montados em um só. Em 06 de agosto de 2014 os três vídeos foram exibidos em sala e discutidos com a turma. Neste encontro muitas das alunas se posicionaram acerca do processo desta pesquisa e deram depoimentos sobre como mudaram, a partir das experiências propostas pela pesquisa, sua forma de agir, pensar e se posicionar no mundo diante dessas novas estéticas de existência que permeiam o nosso cotidiano e principalmente os cotidianos com as escolas. Novamente foi um encontro emocionado e desta vez mais nostálgico, já que neste dia encerrou-se formalmente a disciplina. Também avaliaram em conjunto a experiência de produção audiovisual e algumas delas comentaram que tiveram certa preocupação sobre o que aprenderiam numa disciplina que propunha produzir vídeos: de maneira geral, antes de cursar a PPP, as alunas acreditavam que só poderiam adquirir conhecimentos relevantes com o método tradicional (matéria no quadro e prova, textos e fichamentos). Algumas delas citaram que não acreditavam, a princípio, que aprenderiam “de verdade”. Contudo, revelaram que com a experiência da pesquisa exercitaram outras aprendizagens além do conteúdo formal e que ultrapassaram os conhecimentos supostamente adquiridos numa disciplina tradicional. Disseram que trabalhar em grupo foi uma aprendizagem excepcional, também foram citados como aprendizagens relevantes pensar os planos, os diálogos, figurino e cenário, além de ao final do projeto terem produzido várias narrativas audiovisuais de maneira tão autônoma. Resumindo, consideraram uma experiência relevante e importante para além da sua trajetória profissional, mas acima de tudo uma experiência que lembrarão para toda a vida.

No pensamento que vamos construindo, tomamos essa produção de vídeos, não como experimento, mas como experiência, que, conforme Quéré (2010), vai além do que se passa e do que nos toca e implica ação. Os agenciamentos da experiência são os do sofrer e os do fazer. Há experiências de maneiras de agir, de maneiras de operar, de contextos combinatórios. Porém, além disso, se apropriar de uma experiência, segundo esse autor, implica dizê-la, fazê-la sua. Assim, interação, emoção e produção de sentidos estão também intimamente mesclados na experiência. Nesse movimento, a cognição é apenas um modo de produzir sentido, que segundo Quéré, se caracteriza por uma organização mais controlada da experiência através da investigação. Uma outra maneira pode se articular ou predominar nesse movimento, trata-se da dimensão estética da experiência, para qual contribuem acima de tudo as emoções.

Bibliografia

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010, v. 1, p. 49-66.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

PRADO FILHO, K. “Desnaturalizar”, em: Fonseca, T.; Nascimento, M.; Maraschin C. *Pesquisar na Diferença*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUÉRÉ, Louis. O caráter impessoal da experiência. In. LEAL, Bruno Souza; MENDONÇA, Carlos Camargos; GUIMARÃES, César (orgs). *Entre o sensível e o comunicacional*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Palavras-chaves: Narrativas Audiovisuais, gênero, sexualidade, formação de professores

**DeSSIn - Grupo de Estudos Design na
leitura de Sujeitos e Suportes em
Interação**

DeSSIn

Jackeline Farbiarz e Alexandre Farbiarz
Coordenadores

Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro
PUC-RIO

<http://www.linc.net.br>

A Ludificação como metodologia motivacional de alunos universitários.

Guilherme Xavier

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
guix@puc-rio.br

O objetivo do documento é apresentar e discutir uma metodologia aplicada ao longo de quatro semestres (2012-2013) junto a graduandos do curso de Design do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio, com especial atenção a modelagem de sistemas de avaliação com vistas para maior motivação dos alunos matriculados na disciplina DSG1433 - Design de Jogos. Tendo como principal problema a carência de conhecimentos dos agentes produtivos sobre como aplicar competências e habilidades adquiridas no processo de criação e desenvolvimento de jogos, a hipótese é que atividades metodológicas iterativas e interdisciplinares, que conjuguem as habilidades e competências de seus agentes com metáforas acordadas, propiciam melhoras qualitativas e quantitativas nos processos de ensino e aprendizagem. O objetivo foi desenvolver e verificar uma experiência de ensino de produção de jogos junto a seus agentes interessados, conforme mecanismos metalinguísticos de repertórios comuns às novas mídias. Por meio do experimento, conclui-se que o Design, como campo de conhecimento de natureza tecnológica e vocação interdisciplinar, fornece métodos e princípios para a criação e o desenvolvimento de modelos de organização de conteúdos programáticos amparados em valores, procedimentos e papéis identificados e assumidos coletivamente.

No primeiro ano (2012), as atividades realizadas para a integração entre os participantes tinham como premissa metafórica a seguinte situação apresentada aos alunos em um site de integração de conteúdo (<http://www.dinergia.pro.br/dsg1433>): “Sois representantes de tradicionais Casas de Nobres Promotores de Jogos a serviço de um Poder Supremo, cujos desígnios precisam ser atendidos com rigor.” e estes deveriam atender a um conjunto de regras básicas descritas abaixo:

1. Cada aluno matriculado começava o semestre com um mínimo adquirido de pontos de experiência (10xp).
2. Realizando tarefas durante os dois segmentos do período incrementa-se o valor total de pontos de experiência (+xp), conforme o elenco informado na lista de Conquistas (apresentada no site e entregue ao início das atividades letivas em documento apropriado).
3. Com aumento da pontuação de experiência (xp) era possível alterar os parâmetros de produção das tarefas, garantir ajuda de outros alunos e alterar as configurações de trabalho dos mesmos, conforme os poderes informados na lista de Comendas (apresentada como hierarquia progressiva no site e entregue ao início das atividades letivas em documento apropriado).
4. Ao término dos segmentos (equivalentes a G1 e G2 do semestre) os totais de pontos de experiência obtidos e mantidos pelo aluno, determinavam o seu grau final, conforme a divisão dos pontos por chaves de conversão.
5. As tarefas de produção previstas para o semestre estavam disponíveis automaticamente no site, conforme as respectivas aulas ocorriam e eram informadas e discutidas em paralelo ao conteúdo teórico presencialmente..

Assim, organizados em times, supondo os mesmo como conjuntos de diferentes responsabilidades e diferenciados por seus objetivos para as obras a serem realizadas, os alunos respondiam a participação mediada do professor, que dividia a aula em momentos de instrução teórica, seguida de coletivas produções práticas. Conforme as aulas avançavam nos seguimentos (sendo o primeiro correspondente a produções analógicas e o segundo a produções digitais), a diferenciação entre pontuações de experiência conquistadas pelos alunos promovia maior motivação na sua participação em aula e nos intervalos entre as mesmas.

A terminologia para o uso de elementos de jogos em situação quaisquer que não voltadas exclusivamente para o entretenimento é gamificação (de *gamification*, em inglês). No entanto, visando um entendimento mais profundo da prática metodológica que sua (ainda) polêmica instauração nos ambientes de trabalho como forma de engajar seus profissionais, opto pelo termo ludificação, uma vez que sua situação estaria voltada para práticas de ensino-aprendizagem. Assim, embora gamificação e ludificação sejam processos que se equivalem em características, a primeira terminologia estaria voltada para situações mercadológicas e a segunda terminologia estaria voltada para situações educacionais.

Dessa forma, o processo de ludificação do conteúdo programático propunha que, por conta de uma competição entre os participantes, o mesmo conteúdo seria mais bem absorvido (WERBACH & HUNTER, 2012, p.53-60).

Por se tratar de um curso de produção de jogos, voltado para alunos jogadores, seu formato de “meta curso” foi ponderado segundo questões essenciais aos jogos, como a competitividade, os desafios apresentados e suas recompensas conquistadas, que foram trabalhados no processo de forma pedagógica. Nesse sentido, é importante destacar que havendo ainda certa polêmica em torno da tradução de um conteúdo programático formal em sistemas de participação inspirados nos jogos, foram relacionados modos de atuação que não descaracterizassem o planejamento tornando-o vazio, pelo simples acato aos desafios sem que houvesse deles aprofundamento.

Werbach & Hunter (2012) assim consideram o uso de elementos de jogos e técnicas de design de jogos em situações e contextos alheios, conforme a participação de jogadores e sua motivação:

As ações dos jogadores resultam de sua motivação e em retorno, produzem retroalimentação na forma de respostas ao sistema, como pontos de premiação. Tal retroalimentação, em retorno, motiva os usuários a cumprir novas ações e assim por diante. [...] Retroalimentação é parte do que faz os jogos tão motivadores. Ações imediatamente produzem respostas visíveis. Você vê exatamente onde está e quando faz a coisa certa, você sempre saberá. (WERBACH & HUNTER, 2012, p.95)

Conforme as motivações podem ser extrínsecas (como resgate de um prêmio futuro) ou intrínsecas (pela fruição prazerosa do agenciamento no presente), optou-se por seguir nos parâmetros de atividades e recompensas uma linha cognitivista. Assim, os ciclos de engajamento (p.95) e os degraus da progressão (p.96), foram úteis para providenciar os arcos de assunto e recompensa de pontos incrementais nos segmentos, e para garantir a urgência no envio das práticas realizadas, evitando que os grupos ad hoc postergassem suas ações: tendo como meta a melhor pontuação, os participantes sabiam

individualmente que deveriam trabalhar em conjunto, partilhando e acatando os papéis definidos, pois para cada atividade concluída os pontos obtidos pela sua realização seriam imprescindíveis para seguissem adiante com melhores poderes. Embora pareça superficialmente um mecanismo restritivo de filtragem de melhores oportunidades de pontuação (pois as recompensas variam conforme a complexidade das tarefas), foi importante para estabelecer parâmetros, no âmbito do experimento, aos alunos que melhor compreenderam os princípios metodológicos de organização e hierarquia informados no site e no princípio do semestre letivo em documento impresso.

Como esperado, jogadores que são, os participantes usaram de motivação intrínseca (DECI & RYAN, 1985; WERBACH & HUNTER, 2012, p.56) como impulso para sua atenção ao conteúdo, sendo envolvidos pela progressão matemática dos pontos de experiência nos placares.

Na ludificação, as conquistas aparentes (aquelas que podem ser relacionadas com as proficiências dos jogadores entre si) são previstas e indicadas pela observação de um método conhecido pela sigla PBL (de *Points, Badges and Leaderboards*, em inglês), que faz uso de três recursos para armazenamento e divulgação das mudanças do status quo dos jogadores e do sistema do jogo: Pontos, Emblemas e Placares (p.72-77).

No curso, os pontos (de experiência) permitiram um monitoramento progressivo e incremental do cumprimento das atividades (em desafios individuais e práticas coletivas), tanto quanto serviram para sinalizar o atendimento a tarefas de maior complexidade, e portanto, de melhor recompensa a serem realizadas. Consideramos o termo mais referente de “pontos de experiência”, pois assim são vistos pelos jogadores, como algo que os modifica na passagem do tempo e na progressão dos desafios. Quanto maiores fossem os pontos de experiência, maiores teriam sido os acessos na profundidade do conteúdo programático, pois para serem obtidos os pontos, resultados deveriam ser comprovados por seus executores. Nesse sentido, houve uma relação direta entre resposta e avaliação, não muito diferente da didática tradicional. Especialmente, a coleta de pontos está psicologicamente relacionada com a satisfação por uma determinada ascensão, pois significam partículas de pertencimento que podem ser acumuladas e exibidas entre os participantes.

Os emblemas, como comendas obtidas por certas quantidades de pontos acumuladas, são outros recursos de ludificação possíveis que foram inseridos, devendo os participantes, além de almejam um bom posicionamento no placar geral, traduzir o progresso em um signo de empoderamento. No caso da disciplina em questão, foram metaforizados como títulos nobiliários com direito a heráldica. Como emblemas são versões “concretas” de uma determinada pontuação e como a instalação da disciplina deveria se ater ao princípio didático, optou-se por simplificar as relações de conquista, pois como símbolo, os emblemas conferiam diferenciação exemplar e que lhes serviam imprescindíveis para adular, inclusive, a forma como se apropriavam do conteúdo programático. Dessa forma, a “quantidade” de pontos mostra-se como um instrumento do que vem a ser a “qualidade” dos alunos, o que caracterizam os prestígios conforme sua distribuição entre o alunato.

O placar, como forma de exibir uma relação estatutária entre os envolvidos, se mostrou da tríade um recurso de empoderamento motivacional melhor percebido pelos que cumpriam as atividades apresentadas conforme, do que percebido pelos alunos menos engajados, infelizmente. Normalmente o uso de placares é tido em jogos e sistemas ludificados como problemático, pois como uma faca de dois gumes, funciona tanto para enaltecer as qualidades de determinados jogadores, quanto para delatar o

baixo rendimento de jogadores com dificuldades (seja de se envolver com as demandas do curso e seu conteúdo, seja de encontrar tempo para realização das atividades nos intervalos entre as aulas presenciais). Ainda que seu uso tenha sido arriscado, serviu como um providencial mecanismo de urgência, pois o monitoramento contínuo dos alunos na busca por melhores pontuações, disparou os acessos dos participantes aos conteúdos e suas atividades, desafios e práticas, revelando-se um bom instrumento de monitoramento comparativo e progressivo.

O principal objetivo dos desafios e práticas foi servir de suplemento para a apreensão dos valores epistemológicos presentes no conteúdo programático e conferir ao experimento o seu aspecto ludificado. O fato de os alunos competirem pelos melhores resultados em um placar geral com vistas para melhores poderes, fomentava a realização dos desafios e das práticas ao incrementar seus pontos nos contadores dos times.

Longe de a recompensa servir como finalidade em si (pois em termos motivacionais o empenho rapidamente se esvai se excessivamente ativado), a competição está presente em jogos em maior ou menor grau como Reforço Parcial de modo a garantir que o jogador mantenha-se nele em busca de experiências como forma de recompensas (LOFTUS & LOFTUS, 1983, p.16-26; MONTFORT & BOGOST, 2009, p.6); e como oportunidade de avaliação progressiva de habilidades no tempo de participação como forma de objetivo (WEINER, 1980, p. 616-622; CSIKSZENTMIHALYI, 1990; CHEN, 2007, p.31; HEJDENBERG, 2005).

Dessa forma, visando manter os alunos atuando de forma produtiva e em times coesos, os desafios e as práticas carregavam em suas execuções a importância dos pontos de experiência, distribuídos de modo a garantir uma curva ascendente de pontuação. No entanto, conforme as regras davam maior importância a recepção de pontos do que o atendimento do aluno no espaço de aula, a motivação a partir do segundo segmento por parte de certos alunos, invariavelmente, decaía. Possivelmente, por compreenderem os mecanismos, alguns alunos consideravam que a participação conjunta não era necessária, e se articulavam de modo tal, a colocar as trocas e diálogos em segundo plano frente a conquista de uma pontuação individual.

Considerando o problema de a motivação particular ir contra uma atuação coletiva, foi providenciado, no segundo ano do experimento (2013), um novo vetor de avaliação individual na forma de pontuação de vitalidade (hp). Dessa forma, os jogadores não somente iriam acumular pontos conforme avançavam no conteúdo, mas poderiam perder pontos ao descumprimento de certas normas metaforizadas como “danos” e apresentados na correção das regras descritas abaixo:

1. Cada aluno matriculado começava o semestre com um mínimo adquirido de pontos de experiência (10xp) e de pontos de vida (100hp).
2. Realizando tarefas durante os dois segmentos do período incrementa-se o valor total de pontos de experiência (+xp), conforme o elenco informado na lista de Conquistas.
3. Negligenciando engajamento e orientações durante os dois segmentos do período decrementa-se o valor total de pontos de vida (-hp), conforme o elenco informado na lista de Controle de Danos.
4. Com aumento da pontuação de experiência (xp) é possível alterar os parâmetros de produção das tarefas, garantir ajuda e alterar as configurações de trabalho de outros alunos, conforme os poderes informados na lista de Comendas. Se os pontos de vida (hp) chegassem a zero até o término do segundo segmento, o

- aluno seria reprovado. Pontos de vida (hp) poderiam ser adquiridos pelo custo de pontos de experiência (xp) em situações muito especiais, mas não o contrário.
5. Ao término dos segmentos os totais de pontos de experiência e de vida, obtidos e mantidos pelo aluno, determinam o grau final, conforme a divisão dos pontos por chaves de conversão.
 6. As tarefas de produção previstas para o semestre estariam disponíveis automaticamente no site, conforme as respectivas aulas ocorressem. Assim, acompanhamentos periódico as aulas para anúncios e informações importantes sobre detalhes de procedimentos eram imprescindíveis.

Assim, duplamente avaliados em seu atendimento ao conteúdo programático (como alunos inseridos em demandas disciplinares universitárias e como produtores inseridos em demandas de criação e desenvolvimento), os alunos não mais apresentavam o proposital relaxamento da avaliação de sua participação individual. Afinal, se a qualidade obtida no resultado enviado seguisse os parâmetros informados (da ordem das restrições de projeto) mas não cobrisse as responsabilidades individuais de cada aluno (da ordem da divisão das tarefas), ficaria claro para a avaliação em que característica do projeto de jogo coletivo o time não demonstrou proficiência metodológica: se na sua produção, se no seu design, se na sua arte ou se na sua programação. E quando a entrega não ocorresse, conforme certos times não se mostraram hábeis no controle do tempo disponível e limitado para a produção e entrega dos jogos solicitados nas práticas; ficou evidente que, devido a uma inexistência ou falha de respeito a um cronograma (da ordem da gestão de projeto), como instrumento de controle mutuamente compartilhado, a pontuação de vida era vitimada, e conseqüentemente, o grau dos alunos em questão. Os alunos que perceberam tal importância, rapidamente se posicionaram no topo dos placares, monitorando-se as responsabilidades e disputando as primeiras posições, maximizando entradas de pontos e minimizando suas perdas. Os que não perceberam ou simplesmente ignoraram a necessidade de uma postura responsável e um método de participação, foram soterrados pelas demandas contínuas das exposições presenciais e em alguns casos, desistiram. De certa forma, o exercício serviu para propiciar nos alunos o entendimento de que, no âmbito do mercado que formados atenderiam, as responsabilidades são sempre compartilhadas. E que responsabilidade constitui-se uma variável que difere o sucesso da derrota.

Conforme o método de avaliação de progresso PBL permitiu averiguar no monitoramento dos pontos obtidos por cada aluno, e conforme eram enviadas as respostas aos desafios e os jogos produzidos pelas práticas, o uso de uma planilha eletrônica dedicada a qual se podia calcular pontuações e respectivas situações de hp e xp automaticamente (para relação comparativa entre o conteúdo programático e as atividades), figurou como um ganho de performance para manter os participantes engajados. Como apontado por Werbach & Hunter (2012), o feedback imediato ao agenciamento é um dos aspectos cruciais dos jogos que pode ser bem utilizado em contextos diferenciados, mas que dependem do interesse de seus envolvidos para que ocorra.

Concluindo, a partir do sistema de avaliação usado no experimento, os alunos receberam pontuações de experiência em oposição a perda de pontos de vitalidade pelo cumprimento (ou descumprimento) de atividades. Isto possibilitou sua progressão em uma escala hierárquica que lhes dava gradativamente maior autonomia em relação às

aulas e às demandas da disciplina, tendo direito inclusive, de escolha sobre temas propostos e a forma de trabalho com outros alunos de menor pontuação. Assim, com uma dupla forma de atendimento ao conteúdo proposto e conforme sua responsabilidade, além do renomado interesse dos alunos pelas atividades da disciplina, e do caráter lúdico no qual foi imbuída, foi possível perceber a naturalidade com que os alunos se apropriaram desta forma de avaliação de seus resultados, análoga à obtida em jogos, aos quais estão acostumados a jogar de modo competitivo.

Bibliografia

CHEN, Jenova. Flow in Games (and Everything Else), In: **Communications of the ACM, Vol. 50, No. 4**, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row, 1990.

DECI, E. L. & RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour**. New York: Plenum, 1985.

HEJDENBERG, Anders. The Psychology Behind Games, 26/04/2005, In: **Gamasutra**, 2005. Disponível em <www.gamasutra.com/view/feature/2289/the_psychology_behind_games.php>. Acesso em 15/02/2013.

LOFTUS, G.R. & LOFTUS, E.F. **Mind at Play: the psychology of Video Games**. New York: Basic Books, 1983.

MONFORT, Nick & BOGOST, Ian. **Racing the Beam**. The Mit Press, 2009.

WEINER, B. History of motivational research in education. In: **Journal of Educational Psychology**, **82(4)**, p.616-622, 1980.

WERBACH, Kevin & HUNTER, Dan. **For the Win: how game thinking can revolutionize your business**. Pennsylvania: Wharton Digital Press, 2012.

XAVIER, Guilherme. **A Experiência Gamerama: metodologia e design de jogos eletrônicos para futuros produtores nacionais**. 2013. Orientadora: Jackeline Lima Farbiarz. Tese (Doutorado em Design), Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Palavras-chaves: (Ludificação, Metodologia, Jogos, Avaliação)

Mediações do design na construção de sentido da Criança através da interação com interfaces online

Daniela de Carvalho Marçal

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
daniela@studiozero.com.br

Jackeline Lima Farbiarz

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
jackeline@puc-rio.br

Alexandre Farbiarz

UFF – Universidade Federal Fluminense
alexfarbiarz@terra.com.br

Este artigo é resultado dos achados da pesquisa de campo de mestrado “Mediações do Design na construção de interfaces de jogos infantis online” realizada no ano de 2010 observando um grupo de crianças entre 10 e 11 anos, moradores das comunidades da Rocinha e Vidigal, Zona Sul do Rio de Janeiro, durante suas atividades no projeto intitulado Khouse do Departamento de Informática da PUC-RIO.

Tomamos por base para compreender a necessidade de estudar a criança inscrita na contemporaneidade, o meio social em que vive e os processos de mediação deste meio, O aporte teórico de Bakhtin (1981) e Benjamin (1994, 1995, 2002) foi utilizado para este fim.

Para Bakhtin (1981), a noção de sujeito está relacionada ao seu contexto social, onde sua relação com o meio é determinante na sua produção de discurso. O ‘eu’, segundo o autor, é social, pois é a partir do diálogo com o meio que o indivíduo se forma. Partindo deste pressuposto e do entendimento de que as novas tecnologias estão mudando os modos de constituição e desenvolvimento das relações sociais, relacionamos a internet como um dos elementos de formação do discurso da criança contemporânea, onde a relação com as interfaces disponíveis na web são parte constituinte de sua interação com o meio.

Olhar a criança através de Benjamin (2002) é, sobretudo, entendê-la como ser social, não romantizada e infantilizada, é perceber que há nela a capacidade de falar do que vê, do que sente, do que ouve, ou seja, das suas experiências que a levam a produzir sua história. Ao vivenciar brincadeiras, leituras e sensações a criança está interagindo com o mundo, com suas tradições, com suas regras e, portanto, participando dele, construindo o seu próprio olhar. Para Benjamin, é na interação com os ‘resíduos’ que a criança entende o mundo e constrói sua identidade, aproximando-se de suas próprias construções da realidade, significando suas experiências.

A Internet fornece várias formas de expressão e comunicação, e quando relacionamos todas as características deste espaço com suas potencialidades de interconexão temos também que observar as consequências deste processo, ou seja, entender o meio, perceber suas características e suas potencialidades. Sendo a Internet um ambiente de desterritorialização, os signos sociais pertencentes a um determinado grupo são lidos de forma descontextualizada por outro grupo, abrindo

espaço para que o leitor/internauta conviva com novas identidades, outras culturas, demandando a criação de novos significados que dialogam nesse espaço híbrido. Alguns signos passam a ser compartilhados por um grupo que não se define pelos limites territoriais, havendo assim um deslocamento, ou a constituição de outro olhar.

Outra questão relevante quando falamos da relação criança/internet, é a característica de hipertextualidade. Se, por um lado, a hipertextualidade dá ao navegador a possibilidade de ser o condutor de seu caminho e construtor de sua estrutura de pensamento narrativo, ela pode trazer também alguns conflitos, principalmente no que diz respeito às crianças.

Para exemplificar essa questão apresentamos uma situação recorrente durante a observação de campo: o fato de as crianças mudarem de jogo assim que percebiam que ele não correspondia às suas expectativas. Neste momento elas clicavam em outros links que estavam na tela, muitas vezes sem lerem o que estava escrito. Elas clicavam de modo aleatório até encontrarem um jogo que as satisfizessem.

A situação acima nos leva a questionar se, por conta do modo de navegação na internet se dar por hiperlinks, ela não estaria potencializando um comportamento de baixa tolerância a frustrações. Isto seria observado por mudarem rapidamente seu foco ao não conseguirem lidar com uma determinada dificuldade. A frustração advém por não imaginarem buscar caminhos alternativos procurando aleatoriamente outros caminhos que não gerem frustração.

Esta reflexão nos leva ao pensamento de Sarlo (2006), do colecionador às avessas, que coleciona atos de compra e venda. “Para o colecionador às avessas, o desejo não tem um objeto com o qual possa conformar-se, pois sempre haverá outro objeto chamando sua atenção” (Sarlo, p. 27).

A leitura em hipertexto pode, também, se apresentar, em alguns casos, muito fragmentada e, dependendo da competência cognitiva do leitor, pode comprometer a narrativa e o entendimento do que está sendo lido. A criança, em especial, pode ainda não estar pronta para ter uma compreensão do que está sendo dito ao se deparar com esta leitura fragmentada. Por outro lado, acreditamos que a leitura em hipertexto é muito próxima do modo como se dá o pensamento, de forma não-linear. Podemos dizer que a linearidade é, a princípio, uma característica da leitura e não do pensamento. Por ter familiaridade com esse modo de pensamento, a criança pode sentir-se mais a vontade em lidar com um modo de leitura não-linear.

Os estudos de Lévy (1999, p.158) pontuam essas questões do novo rumo da construção do saber quando diz que “o que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência”.

Uma característica presente na internet que pode auxiliar a criança a ter uma maior compreensão do que está sendo lido é o fato de o meio possuir uma linguagem multimodal. Estas linguagens podem se complementar, propiciando o diálogo entre texto, imagem estática, imagem em movimento, som etc., dando pistas do significado do que está sendo lido.

A característica multimodal mostrou-se presente na maioria dos sites em que as crianças navegavam. Observamos que, ao se depararem com algumas dificuldades de compreensão de conteúdo, elas procuravam em outros modos de linguagem informações correspondentes. Por exemplo, quando assistiam a um vídeo no Youtube sobre mensagem subliminar, perceberam que o vídeo não era suficiente para dar a informação necessária a respeito. Neste momento, as crianças recorreram a um site de busca, e assim, acessaram textos e imagens correspondentes ao tema.

Neste exemplo, podemos observar o que diz Lévy, que não se pode mais determinar como se dará o aprendizado. As instituições não determinam mais sozinhas quais conteúdos serão aprendidos pelas crianças. As ferramentas disponíveis na web proporcionam que elas, de acordo com seus interesses, curiosidade e necessidades, procurem as informações para formular seus próprios conceitos.

A questão nessa situação é entender de que modo as crianças estão fazendo essa “leitura”. Se elas estão passando por uma leitura consciente, como estão dialogando com essas informações, se as estão somando ao seu repertório e assim criando o seu próprio, e de que modo elas significam e/ou ressignificam conceitos já existentes.

A internet surgiu como um espaço, onde diversas linguagens são utilizadas como forma de expressão. Várias mídias interligadas que se relacionam com o mesmo conteúdo, fazendo com que a recepção das informações ative modalidades perceptivas diversas, proporcionando ao usuário elaborar informações cruzadas, dando um caráter multissensorial a esse meio.

Merleau-Ponty (apud Iser, 1979, p.91), diz que “(...) A linguagem é significativa, quando em vez de copiar o pensamento, se permite dissolver-se e recriar-se pelo pensamento.” Com isso, Merleau-Ponty nos chama a atenção para a possibilidade que a linguagem nos dá no processo de (re) significação, de mudar nossos processos mentais a partir da interação com o texto. Ele nos mostra que a linguagem é interligada ao nosso pensamento fazendo dessa relação um processo vivo e de troca.

Kramer (2008) ressalta que os significados da palavra ‘brincar’ trazem sempre a noção de sujeito protagonista de suas ações. A produção de uma criança no ato de brincar diz muito a respeito de como ela vê o mundo e o ressignifica. Neste raciocínio, podemos entender que a relação e a produção de uma criança em um jogo online, por exemplo, nos traz informações de como ela se comporta diante de determinadas regras, código e signos presentes na web.

A internet proporciona que os usuários sejam os sujeitos da aprendizagem através da diversificação de linguagens e formas de expressões, e por possibilitar que conhecimentos distintos possam sobrepor-se e somar. Isso se torna mais relevante no universo da criança pois, tendo o domínio e entendimento das possibilidades de usos do meio, ela poderá interagir de forma a aproveitar mais os conteúdos e ferramentas oferecidos.

A criança, sujeito que fala, utiliza a língua, interage com o meio e, portanto, se utiliza da linguagem. Ela faz desse processo a base para o seu desenvolvimento cognitivo e social. Ao terem atitudes que podemos observar como, postar comentários em blogs, participar de classificações (ranking) de jogos, participarem de redes sociais, elas estão participando ativamente da construção de conteúdo da rede. Através da linguagem a criança participa ativamente da construção social, especialmente quando sua produção ganha visibilidade, o que, na internet, acontece na forma de conteúdo.

Podemos exemplificar a visibilidade alcançada por suas produções quando disponibilizam os trabalhos realizados durante as atividades dirigidas no site do projeto onde se deu a pesquisa de campo. Em determinada ocasião, as crianças, ao entrarem no site do projeto a pedido das monitoras, demonstraram orgulho ao verem seus trabalhos disponíveis na rede. Ficaram navegando e procurando suas produções e compartilhando entre elas suas observações.

Se pensarmos na criança navegando em um site, podemos supor que ela: joga, lê, escreve, ouve histórias... Ela entra em contato com múltiplas linguagens e ali estabelece relações das mais diversas, cria novas aptidões, faz construções mentais e

associações que não havia produzido anteriormente. Ela amplia seu vocabulário, sua capacidade de compreensão, associação, concentração, ampliando, então, várias funções cognitivas que ainda estão em desenvolvimento.

Cabe destacarmos, mesmo que de maneira superficial, o impacto desta relação com a educação formal. A partir da interação com a internet, a criança também mudou sua postura com relação à sala de aula. Se por um lado a web dá à criança ferramentas dinâmicas, uma capacidade de participação e de autonomia da construção de sua produção, e obviamente prazer nessa relação, por outro lado ela se torna um parâmetro de comparação com a sala de aula.

Na maioria dos casos observados em campo, as crianças demonstraram uma postura passiva de aprendizagem em sala de aula e, muitas vezes, seus processos de aprendizagem tornaram-se fonte de reforço das dificuldades encontradas, por não permitir testar outros modos, interferindo diretamente em sua relação com o ensino.

Pudemos verificar a tensão citada acima através de dois exemplos observados: o primeiro, quando percebemos que as crianças demonstravam mais interesse e mostravam-se mais motivadas no segundo momento das atividades em detrimento do primeiro momento, em que realizavam atividades dirigidas e formatadas em um modelo parecido com o de sala de aula, com uma tarefa a ser seguida e os caminhos e ferramentas para se alcançar o objetivo das atividades dado pelas monitoras. Em contrapartida, no segundo momento das atividades eram elas, as crianças, as “donas” de seus percursos, ações permeadas por autonomia.

O segundo exemplo, foi observado através de um diálogo entre a pesquisadora e uma menina que jogava online, em que o objetivo do jogo era montar um guarda roupas para uma personagem. Para conseguir os pontos para adquirir as roupas, a menina tinha que localizar os países sinalizados na tela em um mapa mundi. A pesquisadora, ao perceber a habilidade da menina com o conteúdo apresentado, perguntou onde ela havia aprendido todos os países, e ela respondeu que foi jogando aquele jogo, pois queria muito ganhar os pontos. De uma forma divertida a criança aprendeu o que chamamos de conteúdo escolar através de sua interação com o jogo online.

Acreditamos ser essencial pensarmos na relação da criança com a internet não apenas como um espaço de diversão, e sim o lugar no qual ela será capaz de se desenvolver, criar e construir significados e conceitos, além de participar ativamente de sua construção, como produtora de conteúdo e de cultura.

Conclusão

Ao entendermos que é na interação da criança com os signos que ela está se constituindo como sujeito, podemos concluir que os conteúdos e elementos presentes nos sites estão permeando a construção de identidade da criança ajudando a perpetuar discursos, alguns ricos em referências e outros muitas vezes que não contribuem para a construção de sujeitos críticos.

Constatamos a necessidade dos mediadores perceberem-se como corresponsáveis no processo de constituição de identidade das novas gerações, oferecendo-lhes ferramentas que não só sirvam para que ampliem seus conhecimentos e repertórios, mas que com isso possam tornar-se sujeitos críticos e assim indivíduos que possam construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Pensando sob a perspectiva dos mediadores como agente cultural acreditamos

que seu papel está na proposição de construção de novos significados e portanto tem a oportunidade de oferecer e propor novas formas de construir sentidos.

Observamos as crianças apreendendo novos conceitos, testando hipóteses e usando métodos para solucionar os problemas encontrados, o que nos faz deduzir que a internet, e principalmente através dos jogos infantis online, ao dar a criança a oportunidade de explorar caminhos e expressar seu entendimento do que lhe foi oferecido, exercita sua capacidade de compreensão, análise, síntese e expressão, e portanto, mostrou-se como espaço capaz de oferecer, de maneira informal, as crianças que desenvolvam suas funções cognitivas.

Verificamos também, que o uso da internet mostrou-se como uma atividade integradora, proporcionou que as crianças trocassem ideias, informações e acima de tudo interagissem em de modo ativo e participativo, e assim pudemos concluir que alguns pré-conceitos de que a as crianças ficam alienadas, não interagem e não estão ligadas ao que ocorre no entorno quando estão na online, revelou-se um mito.

Embora virtual e imaterial, a internet é um espaço real e concretamente utilizado no cotidiano, desse modo, quando pensamos na relação da criança com a internet através dos jogos infantis online, devemos ampliar nosso olhar e refletir sobre de que modo, na formação de uma criança hoje, deve estar à familiarização e o desenvolvimento de uma capacidade de lidar com este meio e acima disto a importância de serem oferecidas à elas ferramentas para que possam lidar com o meio de modo crítico.

Para finalizar ressaltamos a importância das novas formas de leitura e os desafios de um novo olhar, para isso recorremos a Farbiarz (2007, p.15) que caracteriza a leitura do jovem contemporâneo por: “Formas plurais; possibilidades de leitura, produção e recepção plurais para aqueles que permitem o desafio de um novo tempo”. Fazemos uma apropriação deste pensamento para colocarmos o desafio com relação internet e a sociedade, por acreditarmos que este se dá como diz a autora, de formas e possibilidades plurais não só na produção como também em sua recepção.

A partir da fala de Farbiarz, destacamos a necessidade de se estar aberto aos novos desafios, a uma nova forma de olhar e entender a interação da criança com a internet. Como então não pensarmos que uma nova maneira de apreensão da informação e de construção do conhecimento está acontecendo, e que conseqüentemente existe uma sociedade sendo formalizada a partir de um novo olhar? Portanto, apontamos ser necessária uma outra perspectiva, aberta a outras relações e novas referências.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed.34, 2002.

_____. **Obras Escolhidas I – Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras Escolhidas II – Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem : problemas fundamentais do método na ciência da linguagem** /. 2. ed. - São Paulo : Hucitec, 1981.

FARBIARZ, Alexandre. **O(s) lugar(es) do design(er) na construção de um curso a distância on-line [recurso eletrônico]**. Orientadora: Vera Lúcia Moreira Nojima. Tese (Doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design. Rio de Janeiro, 2007.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, R. H. et al. **A leitura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. Pereira.(orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectualidades, artes e videocultura na Argentina**. 4.ed – Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006

Palavras-chaves: (Internet, Criança, Mediação e construção de sentido)

Cynthia Macedo Dias

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz
cymadi@gmail.com

Com a lógica das redes e o informacionalismo (CASTELLS, 2004), ocorre um entrecruzamento de diversas esferas de práticas sociais, e a vida é influenciada pelas redes, mesmo que não se participe diretamente delas. Especialmente entre os jovens, as redes estão presentes como contextos de interação, de constituição e manutenção de relações, e de aprendizagem, muitas vezes em uma coincidência de espaços e tempos. Nesse contexto, é necessário desenvolver um caráter reflexivo sobre as práticas educacionais em rede, a fim de redirecionar o olhar para as contribuições possíveis e os desafios a superar, considerando as relações estabelecidas nesses contextos, que podem ou não abrir possibilidades convivenciais (ILLICH, 1985) e utilizar plenamente as potencialidades dessas tecnologias em favor das necessidades de aprendizagem.

A sistematização dos aprendizados, potencialidades e dificuldades encontrados na experiência de uso de espaços online em um contexto de ensino e aprendizagem, bem como a reflexão e estudo das concepções e percepções relativas a esse uso, dos lugares ocupados pelos sujeitos e das relações estabelecidas entre eles, podem favorecer uma apropriação mais embasada desses ambientes em outros contextos educacionais, contribuindo, assim, com professores e alunos.

Nosso olhar sobre esses ambientes online parte de sua conceituação como objetos de Design, que são utilizados por indivíduos, possibilitam interações com outros indivíduos e, por isso, podem ser também considerados sistemas de comunicação e informação (BOMFIM, 1997). Trabalhando na configuração de objetos de uso e sistemas de comunicação, a atividade de Design produz objetos que tanto representam "a materialização dos ideais e das incoerências de nossa sociedade e de suas manifestações culturais assim como, por outro lado, anúncio de novos caminhos. (...)"(BOMFIM, 1999, p. 150). Com essa afirmação, Bomfim coloca duas possibilidades para o Design, participando da criação cultural: confirmar ou questionar, refletir ou anunciar.

Inicialmente, realizamos um mapeamento dos principais conceitos envolvidos no uso de ambientes online em contextos educacionais, para embasar nosso próprio olhar a esse respeito. Selecionamos, além do Design, outras áreas que também tivessem a constituição e o uso desses ambientes como objeto de estudo, analisando, nos anais da última edição dos congressos mais representativos de Design, Educação, Educação a Distância, Comunicação Social e Administração, as visões a respeito de redes, comunidades e ambientes virtuais. Em função da proximidade com a pesquisa, estabelecemos as áreas de Design, Educação e Educação a Distância como recorte.

De posse dessa análise, investigamos as percepções dos professores a respeito do uso do Facebook e de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) baseado na plataforma Moodle, no segundo semestre de 2012, com alunos da disciplina de Projeto Básico com ênfase em Planejamento (DSG1002), do curso de graduação em Design da PUC-Rio. Verificando a apropriação e o uso de tecnologias de Comunicação Mediada por Computador (CMC) nesse contexto, buscamos também, junto aos professores/designers,

um olhar sustentado em sua formação em Design, buscando sua visão como coautores especializados dos espaços utilizados e das ações desenvolvidas.

Nossos instrumentos foram a observação assistemática das interações no grupo do Facebook e entrevistas estruturadas com 11 dos 14 professores da disciplina, das quais foram selecionadas seis para a realização de uma análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1977), a partir da qual tratamos e interpretamos os dados.

Nas entrevistas, os professores foram provocados a realizar uma reflexão sobre seu uso, sua experiência, e a configuração de ambientes online, colocando-se em posição de designers. Realizamos a análise dessas falas a partir dos eixos: aluno-professor; aluno-professor-designer; aluno-professor-designer-instituição, a fim de focar nas visões sobre as relações entre os sujeitos, mediadas pelo uso dos ambientes.

Após a análise, percebemos que a noção de “espaço” (SANTOS, 2006), relacionada a sites de redes sociais e AVAs, não se restringe aos signos que neles circulam e às interações internas a eles. Os sistemas de ações e de objetos orbitam para além das ferramentas e de suas interfaces, nas relações estabelecidas externamente. As ações das instituições e dos designers (e outros membros de equipes desenvolvedoras) também interferem nesse sistema maior, em permanente relação com alunos e professores.

O Facebook, como um site de redes sociais, é um sistema de informação e comunicação que foi configurado por designers (e outros profissionais) vinculados a uma empresa, para possibilitar a visualização, manutenção e construção de redes sociais, envolvendo, ainda, um objetivo comercial. Estes designers, portanto, encontram-se distantes dos usuários e não tiveram contato direto com os professores e alunos no contexto estudado.

A maioria dos professores considerou que a interface desse site não esteve totalmente ajustada às necessidades da disciplina e que o uso de um ambiente mais ajustado ou mais “flexível” teria sido mais produtivo, assim como vimos nos anais como uma característica crítica para a potencialização dos processos de aprendizagem.

Assim, a ação dos professores, como designers, em uma potencial modificação – ou re-configuração – do ambiente ficou em segundo plano. Se eles têm pouco tempo para planejar usos criativos e relevantes, articular com o presencial e conciliar esses dois âmbitos, é ainda mais difícil planejar e executar modificações no ambiente, como a criação de “aplicativos”, a principal forma de customização disponível.

Frente a uma ferramenta projetada e configurada por uma instância à qual é difícil se aproximar e influenciar (embora esta realize uma mediação em relação às práticas que ali ocorrem), professores e alunos, considerando as influências institucionais, projetaram e mediam usos colaborativamente, realizando apropriações simbólicas e criativas e constituindo uma rede de conversações e aprendizagem ao interagir.

Apesar disso, a apropriação desse ambiente, na fala dos professores que mais o utilizaram, atendeu boa parte das necessidades, especialmente no compartilhamento de informações, na constituição de relações e na expressão dos alunos, dificultando, entretanto, a recuperação de informações, que seria um segundo passo importante para o trabalho realizado. Frente à disseminação do uso de certas ferramentas entre os jovens, como sites de redes sociais, a integração destas aos ambientes de aprendizagem formais também surgiu como proposta para potencializar a aprendizagem mediada por eles. Embora a rede constituída no Facebook tivesse “fronteiras” em relação ao restante do site, por ser um grupo a que só membros tinham acesso, podemos dizer que esta foi mais distribuída do que centralizada (FRANCO, 2008), visto que alunos e professores

pareciam possuir os mesmos privilégios, podendo incluir novos parceiros, se julgados relevantes ao contexto. A fluência das conversações foi determinada pelas necessidades e ações dos próprios sujeitos, e não em função de um “comando” centralizado.

A livre interação entre os alunos permitiu sua expressão, a construção de relações, a interação com outros sujeitos e a incorporação destes à rede, ampliando as possibilidades de conhecimento sobre o contexto do projeto. Enquanto isso, em alguns momentos, a mediação dos professores foi produtiva em esclarecer mal-entendidos, provocar reflexões, apontar caminhos, não de certezas, mas de potenciais descobertas, em que a intencionalidade educativa se fez notar.

Entre alguns professores, identificamos outra percepção não verificada nos artigos: de que a interação com os alunos nas redes poderia gerar mais ruídos. Este ruído poderia ser potencializado pelas limitações do meio, baseado em interações escritas e embebido em uma linguagem informal. Porém ousamos dizer, com base em Primo (2011), que este pode estar presente, em diferentes níveis, em toda ação comunicativa.

Verificamos que a expressão dos alunos foi valorizada também como subsídio para as aulas presenciais, aspecto que não encontramos nos artigos analisados, talvez pelo fato de estes não focarem no uso de ambientes online como complemento a aulas presenciais. Mesmo professores que não interagiram com frequência nesse ambiente, ou não o adotaram como um veículo “oficial” da disciplina, utilizaram as interações como fonte de informações sobre o desenvolvimento dos alunos.

Na fala dos professores, assim como nos artigos, a instituição aparece como contexto em que redes e ambientes são utilizados e, também, como “sujeito” ou instância que tem diferentes níveis de envolvimento. Esta pode, segundo eles, cancelar e promover projetos de configuração desses espaços, ser flexível, crítica, recusar esse uso, ou permanecer indiferente. Entretanto, percebemos indícios de uma influência da instituição, também, na atuação dos professores e até mesmo na dos alunos.

Em relação ao uso do Facebook, a instituição esteve presente de forma indireta, apresentando “flexibilidade”, permitindo diferentes usos e experimentações, porém imbricada na atuação de professores e alunos. A relação dos professores com a instituição engloba uma forte responsabilidade institucional, que influencia a identidade projetada por alguns deles, muito conscientes de serem seus representantes.

Verificamos, assim, uma tensão entre a defesa de interações mais livres, com e entre os alunos, e a necessidade de avaliação e restrição do conteúdo das interações. A primeira postura enxerga a interação livre como estratégia educacional que fornece indícios de benefícios, sem prejudicar a imagem da instituição. A segunda considera, por exemplo, como inadequada a linguagem informal, considerando o contexto institucional. Na fala dos professores, os próprios alunos, interagindo com outros sujeitos e representantes de outras instituições, também estariam atuando como representantes da sua universidade, embora neles essa consciência não seja tão forte.

Em relação ao AVA, a instituição, além de atuar no contexto presencial, está envolvida mais diretamente, pois chancela e promove uma configuração secundária, a partir de uma configuração primária realizada pela comunidade que desenvolve a plataforma Moodle. Assim, ela apresenta uma relação bem mais próxima com a configuração e uso do AVA, além da própria atuação dos professores e alunos nesse ambiente.

Segundo os professores, a formalidade presente no uso desse ambiente, decorrente de sua característica institucional, poderia auxiliar a construir posturas de planejamento, cumprimento de prazos e adequação de linguagem, viabilizando, por

exemplo, o trabalho de produção de texto, que envolve a aprendizagem dos padrões da norma culta da língua e do gênero relatório. Por outro lado, o controle das interações, vinculadas a tarefas pré-determinadas e ao processo formal de avaliação, bem como a hierarquização entre aluno e professor, dificultariam processos de aprendizagem livre, autônoma e horizontalizada, mais coerentes com a aprendizagem de projeto desenvolvida no contexto presencial.

Os AVAs apresentam, além de ferramentas de comunicação, presentes também nos sites de redes sociais, funcionalidades de informação, produção e gerenciamento (PEREIRA, 2007). Estas facilitariam o trabalho do professor, no contexto de um projeto de aprendizagem/ aprendizagem de projeto, como “mediador-controlador” de interações, e como parte de um contexto institucional, que envolve o controle e a avaliação, propiciando o gerenciamento de informação (ABREU, 2008) e, conseqüentemente, dos próprios projetos, lacuna identificada pelos professores no Facebook.

Entretanto, no Facebook, os alunos estiveram mais em posição de coautoria, no mesmo nível que os professores, do que no AVA institucional, em que seu nível de influência restringiu-se a interagir com a professora, dentro ou fora do ambiente, e encaminhar situações de dificuldades técnicas ao departamento responsável.

Se pensarmos no conceito bakhtiniano de “polifonia”, como característica de discursos em que suas diferentes “vozes” constituintes se fazem ver (BARROS, 2007), a utilização do site de redes sociais apresentou mais a possibilidade de entrecruzamento livre de vozes, de alunos, professores e outros sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem de projeto, enquanto no ambiente institucional, as interações eram restritas às tarefas a serem realizadas e alunos e professor tinham diferentes papéis e permissões de atuação no ambiente.

Houve, assim, uma complementaridade: certas práticas, como a interação livre no grupo do Facebook, serviram mais à “formulação de perplexidades” (ILLICH, 1985) necessária ao desenvolvimento de competências ligadas ao projeto, e outras, como a produção de texto e entrega dentro dos prazos, por meio do AVA, contribuíram para o desenvolvimento de competências de conformação da linguagem escrita à norma culta, ao registro formal e ao gênero relatório.

A análise das entrevistas mostrou indícios de alinhamento à visão de Castro & Menezes (2011) de que tanto AVAs, pela indução a restrições de acesso e fragmentações disciplinares, quanto sistemas de autoria colaborativa (e sites de redes sociais), por oferecerem poucos recursos de gerenciamento e recuperação de informações, apresentam dificuldades à aplicação no desenvolvimento de projetos de aprendizagem (e, incluímos, da aprendizagem de projeto). A falta de flexibilidade e a dificuldade para os próprios usuários modificarem os ambientes induziria a uma adaptação das ações pedagógicas às limitações do sistema, o contrário do que seria indicado. No caso, em ambos os ambientes foi necessário adaptar práticas. Em alguns momentos, determinadas características do AVA chegaram até a inviabilizar a continuidade de algumas ações.

Finalmente, concluímos que as relações estabelecidas entre os sujeitos influenciaram e foram influenciadas pelos usos dos ambientes. Ao projetar e configurar ambientes online e suas interfaces, os designers disponibilizam instrumentos que potencializam ou dificultam certos tipos de ações humanas, mas não as determinaram completamente, já que a apropriação pelos sujeitos gerou novos usos. No caso estudado, o Facebook potencializou a interação e dificultou o gerenciamento de informação,

contudo, os benefícios se mostraram maiores que os prejuízos, e alunos e professores o utilizaram como complemento ao ensino presencial de projeto. O Moodle potencializou a disponibilização de informação e o controle de entregas, dificultando a constituição de relações, porém esse uso contribuiu, de certa forma, para o ensino de produção textual.

Ao se apropriarem desses ambientes, pela interação mútua, professores e alunos atribuíram ao grupo no Facebook características de espaços de convivência e aprendizagem, em que os alunos foram agentes e autônomos, ao mesmo tempo mantendo outras, de espaços de práticas tradicionais, em que os alunos se posicionam de forma reativa, minimizando as possibilidades de constituição de relações.

Consideramos, assim, que as duas formas podem servir a diferentes propósitos, dependendo dos objetivos de aprendizagem e do público atendido, porém a dinâmica entre convivialidade e manutenção é influenciada ainda pela presença da instituição. Ao cancelar um uso ou liderar o projeto de um ambiente, em função de preocupações com a validação da aprendizagem ou mesmo da incorporação pelos sujeitos de seus papéis institucionais, as ações e a linguagem tendem a ser mais controladas, o que pode contribuir para processos que se baseiam no controle e na formalidade, dificultando outros que dependem da abertura para o diálogo e da horizontalidade nas relações.

É evidente que nem todo contexto institucional de ensino poderá se basear somente em ações convencionais e informais, se mantiver rigidez no padrão institucional de avaliações, pontuações e processos formais. Porém, a experiência destes professores demonstrou, como a análise dos artigos já havia apontado, que, partindo das atitudes elencadas acima, mesmo em um contexto institucional formal, é possível desenvolver ações de aprendizagem que envolvam relações mais convencionais, complementando o formal com o não-formal (GADOTTI, 2005). Além dessas, contribuem para essa integração a iniciativa dos alunos para aprender em rede, o olhar para oportunidade e abertura dos professores, o diálogo com os designers e a flexibilidade ou apoio da instituição, compreendendo que essas ações são frutíferas no desenvolvimento tanto cognitivo quanto afetivo dos alunos, em consonância com os objetivos de sua formação.

Bibliografia

ABREU, A. S. de. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. 11ª ed. Cotia/São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARROS, Diana L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: **Diálogos com Bakhtin**. FARACO, C. A., TEZZA, C. e CASTRO, G (org.). 4ª ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

BOMFIM, Gustavo A. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. In: **Estudos em Design**, v. V, n. 2, p. 27-41, 1997.

_____. Coordenadas cronológicas e cosmológicas como espaço das transformações formais. In: COUTO, R. M. DE S.; OLIVEIRA, A. J. DE (Org.). **Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar**. Rio de Janeiro: 2AB, 1999. p. 137-155.

BONSIEPE, G. **Design: do material ao digital**. Florianópolis: FIESC/IEL, 1997.

CASTELLS, Manuel. Informationalism, networks, and the network society: a theoretical blueprint. In: **The network society: a cross-cultural perspective**. Northampton, MA: Edward Elgar, 2004.

CASTRO, A.; MENEZES, C. Aprendizagem colaborativa com suporte computacional. In: FUKS, H.; PIMENTEL, M. (Org.). **Sistemas colaborativos**. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2011. p. 135-153.

FRANCO, A. **Topologias de Rede**. Publicado em “Cartas Rede Social”, 17/08/2008. Disponível em: <http://augustodefranco.locaweb.com.br/cartas_comments.php?id=249_0_2_0_C> Acesso em 30 jan. 2013.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suíça): Institut International des Droits de L'enfant (IDE), 2005. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional/203023491It003Ps002/Educaao_formal_ao_formal_2005.pdf> Acesso em 14 fev. 2013.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª Edição. Coleção Educação e Tempo Presente. Petrópolis: Vozes, 1985

PEREIRA, Alice T. Cybis (org.). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem** – Em diferentes contextos. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

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

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

Palavras-chaves: Educação presencial, Design, Aprendizagem em Rede, Sites de Redes Sociais, Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Contribuições do campo do Design na produção de ambientes virtuais de aprendizagem

Barbara Jane Necyk

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
07barbara@gmail.com

Alecir Francisco de Carvalho

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
alecircarvalho@gmail.com

Este artigo surge da confluência de duas pesquisas que perpassam a questão tecnológica aplicada à educação. A primeira pesquisa, intitulada *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no Design*, tese de doutorado defendida em 2013, fez um levantamento das dimensões subjetivas das atividades de ensino-aprendizagem no campo do Design através da mediação tecnológica. A ênfase da pesquisa se deu quanto aos usos e percepções por parte de professores e alunos do ensino em design em práticas de sala de aula. A segunda pesquisa, intitulada *Metodologias de Design e da Educação a Distância na produção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, tese de doutorado em andamento, visa investigar métodos e técnicas de Design e da Educação a Distância – EaD – na produção de recursos digitais utilizados em processos de ensino-aprendizagem. A motivação da pesquisa está centrada em entender as alternativas de ações conjuntas entre os campos do Design e da EaD para o desenvolvimento de metodologias não lineares e interativas em ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs.

O objetivo deste artigo é compreender como as experiências observadas em situações de ensino-aprendizagem podem revelar a relevância e gerar subsídios para o desenvolvimento de metodologias de produção de AVAs. A proposta é verificar de que forma as práticas existentes no campo do Design podem se reverter em recursos de ampla aplicação em diversas áreas da educação. Para tal, examinaremos algumas situações ocorridas no contexto de práticas de ensino-aprendizagem constituído por algumas turmas de graduação em Design da PUC-Rio, nos anos de 2010 e 2011.

Cenário amplo e restrito

As últimas décadas do século XX foram caracterizadas pelo surgimento de um novo paradigma tecnológico, que se organizou em torno da tecnologia da informação, e que revolucionou a sociedade em praticamente todas suas esferas, dada a penetrabilidade da informação em toda a estrutura social (CASTELLS, 2009, p.68). A cultura atual se caracteriza pelas redes, como forma estrutural da sociedade; pelo *informacionismo*, como modelo social no qual a informação é matéria-prima; e pela constituição da *cibercultura*, como um híbrido da tecnicidade contemporânea com uma nova forma cultural e social.

A mediação tecnológica se dá como prática existente nas relações sociais e a extensão dessas práticas também envolve a área da educação. Observa-se que as

práticas de ensino-aprendizagem ganharam, nos últimos anos, um considerável apoio de tecnologias digitais de informação e comunicação – TDICs – como, por exemplo, pelo uso de redes sociais, *blogs*, *laptops*, *softwares*, etc. Na contemporaneidade, as TDICs têm sido reconhecidas como recursos de grande potencial em processos educacionais, facilitando a interação entre estudantes e educadores na perspectiva da produção do conhecimento. O uso de TDICs ganha cada vez mais espaço entre professores e estudantes também dentro formação em Design.

Design, Educação e Tecnologia

A relação entre design, educação e tecnologia vem sendo considerada na atualidade como uma temática emergente que tem demandado a promoção de diversos estudos e fomentado a realização de diferentes produções. Alguns desses esforços práticos e teóricos se dedicam tanto em propostas para o aperfeiçoamento de modelos de comunicação, quanto em melhoria dos processos de produção de recursos digitais contribuindo para o surgimento de novas práticas educativas. Observa-se a crescente incorporação das TDICs na educação, revelando a emergência e o desafio em lidar com os recursos digitais que surgiram, sobretudo com o advento das mudanças tecnológicas na sociedade a partir da segunda metade do século XX. Tais mudanças têm se revelado como questões relevantes para uma postura crítica e reflexiva de se pensar novas propostas de formação de estudantes e professores potencializando o diálogo entre a educação e o universo das mídias.

Na atualidade, a educação tem buscado incorporar as TDICs com o objetivo de favorecer práticas educativas inovadoras, contextualizadas e atraentes a estudantes e professores. Membros do campo do Design, por sua vez, têm se dedicado em gerar métodos e estratégias capazes de contribuir para o aprimoramento de ações educativas reflexivas. No campo da EaD, tem sido possível notar a busca por métodos e teorias provenientes do campo do Design que promovam processos de comunicação e estruturação de meios compatíveis com um aprendizado baseado na complexidade que se apropriam dos variados recursos digitais. Considera-se neste sentido, a atividade de design como um processo multidisciplinar que assume características complexas, adequando-se a vários cenários em diferentes contextos. Em algumas metodologias introduzidas no campo do Design, nas últimas décadas, faz se nítida a necessidade de uma abordagem que dê conta da complexidade dos problemas de design. Um destes exemplos é a abordagem metodológica para resolução de problemas complexos e não estruturados conhecidos como “wicked problems” (BUCHANAN, 1992). Essa metodologia surgiu em função do reconhecimento da impossibilidade de circunscrição de assuntos específicos e do relacionamento de seus métodos utilizados em atividades de projeto em design. Essa abordagem gerou a mudança do modelo de “definição de problema – solução de problema” para uma dinâmica menos determinista (NECYK e FERREIRA, 2010).

Antes de adentrarmos nas situações observadas em campo, encaminhamos duas noções centrais a este estudo: objetos de aprendizagem e ambientes virtuais de aprendizagem. No campo da EaD, encontra-se o termo Objeto de Aprendizagem sendo empregado em um sentido restrito assumindo o título de “pedaços de conhecimento” autocontidos conforme descreve Filatro (2008). Tentaremos visualizar a ampliação deste conceito nas situações observadas em campo. Segundo Pereira (2007, p.4), AVAs “consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdo e permitir

interação entre os atores do processo educativo”. Trabalharemos, contudo, com a noção de que AVAs podem ser entendidos como ambientes complexos produzidos com a finalidade pedagógica no qual educadores e estudantes apresentam um interesse em comum utilizando-se de recursos digitais com foco na construção de conhecimentos.

Situações em uso

O desenvolvimento da pesquisa *Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no Design* possibilitou evidenciar, durante sua pesquisa de campo, algumas experiências que revelaram a diversidade e complexidade identificada no uso de tecnologias digitais. O contexto de observação da pesquisa estruturada se deu em oito turmas do curso de graduação em Design da PUC-Rio nas suas quatro habilitações: Comunicação Visual, Mídia Digital, Moda e Projeto de Produto. Antes da pesquisa estruturada em campo, a pesquisa exploratória já havia demonstrado que o campo se caracteriza por aspectos híbridos. As disciplinas de habilitações como Moda e Mídias Digitais possuíam “naturezas” muito distintas. Enquanto na aula observada da disciplina de Mídias Digitais, havia um incentivo ao uso de TDICs, na aula da disciplina de Moda, observamos o vetamento quanto ao uso do celular ou *smartphone*.

Dentre as diversas categorias utilizadas para analisar as 183 situações observadas em campo, relataremos os resultados da categoria “objetivos de uso de TDICs”. Inspirados pela constatação de que 59,4% das TDICs foram providenciadas por alunos, 35% das TDICs foram providenciadas pela PUC-Rio e 5,6% das TDICs foram providenciadas por professores, nos perguntamos: *qual objetivo é atendido com o uso de determinada tecnologia?*

As observações se deram tanto em turmas cujas atividades haviam sido pensadas para o meio digital, quanto em turmas cujas atividades não passavam necessariamente pelo meio online ou pelo uso de recursos digitais. Desta foram, foram consideradas como ocorrências os usos e as menções verbais de usos de TDICs. Os 25 usos detectados foram: modelagem digital, captação e tratamento de imagem e som, pesquisa, visualização de imagens, distração, comunicação remota textual assíncrona, representação gráfica, checagem de mensagens de texto, isolamento, armazenamento, comunicação remota oral síncrona, objeto de crítica, exemplo de possibilidade de trabalho, exibição de tecnologia, verificação do estabelecimento de conexão remota, comparação entre meio digital e analógico, comparação entre meio online e offline, relato de narrativa, uso metafórico, cálculo, comparação entre sistemas de cores, escrita, exibição de trabalho da turma, incentivo à pesquisa. Apesar de termos nos debruçado sobre uma pequena amostragem daquilo que é representativo de todo o curso de graduação em design da PUC-Rio, oito aulas específicas, tivemos um vasto resultado de tipos de usos.

Observamos que o maior índice de objetivo de uso de TDICs foi ‘modelagem digital’ (15,3%), detectado principalmente na aula dedicada ao aprendizado do software de modelagem Lectra Modaris. Compreendemos que o software utilizado pode ser entendido como um objeto de aprendizagem. Em suas contribuições, Giraffa (2009, p.06) afirma que, “qualquer programa pode vir a ser educacional desde que o professor crie uma estratégia metodológica para explorá-lo de acordo com seus objetivos educacionais”.

O segundo objetivo de uso mais frequente, ‘captação e tratamento de imagem e

som' (14,2%), detectado principalmente na aula voltada para técnicas de animação, é um objetivo de uso típico do curso de graduação em Design. No ensino em Design, os recursos digitais são amplamente utilizados para dar conta da produção técnica da área. Entretanto, o terceiro objetivo de uso mais comum, 'pesquisa' (9,8%), é um objetivo genérico, pois é comum à maioria dos cursos de graduação. Apesar de identificarmos alguns objetivos de uso típicos de cursos de graduação em Design, 'visualização de imagens', 'representação gráfica' e 'captação e tratamento de imagem e som', não podemos afirmar que nenhum deles seja exclusivo do campo. Em outras palavras, não encontramos algo que marcasse a singularidade do campo quanto ao uso de TDICs.

A tipificação de uma atividade em um determinado campo é uma característica que deve ser levada em consideração ao se elencar parâmetros para o desenvolvimento de AVAs. Porém, a reusabilidade é uma característica a ser buscada na produção de ambientes virtuais de aprendizagem. Desta forma, no processo de produção de AVAs é necessário considerar aspectos de flexibilidade e adaptabilidade numa perspectiva orientada por práticas pedagógicas com características lúdicas, complexas e dialógicas.

Na medida em que contabilizamos os objetivos de usos mais comuns, percebemos uma correlação entre os objetivos de uso recorrentes em uma determinada disciplina e o exercício empreendido em sala de aula – a atividade-fim de algumas turmas naquele dia específico. Boa parte dos objetivos de uso em sala de aula era atividade-meio, para alcance da atividade-fim (entendida como o objetivo do exercício propriamente proposto). Entretanto, em alguns casos, como por exemplo, no uso da tecnologia para 'distração', não existia nenhuma relação entre o uso da tecnologia e a atividade-fim daquela aula. A distração é algo que ocorre comumente de forma paralela aos objetivos de exercício proposto pelo professor. Apesar de existir um planejamento de aula, as atividades que tomam lugar em sala são extremamente dinâmicas e nem tudo o que ocorre colabora com os objetivos traçados pelo professor. Esta situação evidenciou a necessidade da abordagem de *wicked-problems*, que leva em consideração a "indeterminância" (inderteminacy) presente nos mais triviais problemas de design (BUCHANAN, in MARGOLIN e BUCHANAN, 1995).

Os objetivos de uso de TDICs revelaram potencialidades e limitações ao considerar as características e particularidades dos variados recursos tecnológicos utilizados em situações de ensino-aprendizagem. Alguns desses recursos tais como softwares educativos e ambientes virtuais de aprendizagem se apresentam como suportes concebidos especificamente para a finalidade educacional. Já outros recursos, tais como *smartphones*, *tabletes* e *notebooks* não concebidos a princípio para a finalidade educacional, eventualmente vêm sendo apropriados pela educação. Estes últimos podem ser reconhecidos como educacionais e virem a ser empregados como suportes didático-pedagógicos. As potencialidades e limitações das TDICs se estabelecem, dentre outros fatores, pelo seu uso. Neste sentido, as observações em contextos cujas atividades não sofreram um planejamento prescritivo, podem vir a contribuir na construção da parametrização de projetos de AVAs.

Contudo, é relevante considerar que eventualmente as TDICs não concebidas para o uso em situações de ensino-aprendizagem tendem a demandar dos educadores e estudantes um esforço de adaptação e exigem uma prática docente capaz de conduzir e acompanhar o aprendizado utilizando-se de suportes "alternativos". O processo de naturalização deste suporte "alternativo" faz com que este seja paulatinamente absorvido como suporte incorporado aos processos didático-pedagógicos.

Conclusão

As situações observadas em campo evidenciaram que existe uma ampla diversidade interna ao ensino em design. Demonstraram, também, que não existe uma singularidade no campo do Design no que tange aos usos de TDICs em contextos educacionais. Acreditamos que as lições aprendidas na prática podem ser expansíveis para outros momentos e para outras áreas do conhecimento.

Buchanan (1998) defende a ideia de que o conhecimento em design será pleiteado por outras áreas do saber, ou seja, as pessoas buscarão o conhecimento em design não para ser um designer, mas como um conhecimento para sua formação geral. Segundo o autor, o design pode proporcionar uma conexão poderosa com muitas áreas de conhecimento. O autor identifica o momento atual como uma terceira era do design, marcada pelo aparecimento do design como disciplina. Nesse momento, “educação e prática são parceiras” que visam o processo reflexivo sobre o aprendizado, “descobrimo e disseminando novos conhecimentos como parte do campo do design” (BUCHANAN, 1998, p.65).

Além de métodos e técnicas e da expertise de alguns de seus membros na produção de objetos e ambientes virtuais de aprendizagem, o campo do Design também pode contribuir como contexto de aplicação experimental dessas iniciativas. Como vimos, os materiais e recursos educativos e educacionais não se separam da maneira como são aplicados. Acreditamos que a proposição de ações conjuntas entre os campos do Design e da Educação a Distância, deverá contribuir para o desenvolvimento de metodologias não lineares e interativas.

Moran ressalta que “a educação precisa: encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitam a curiosidade, a imaginação e a criatividade” (MORAN, 2007, p.167). Faz-se necessária a compreensão da atividade de design como uma prática capaz de corresponder à diversidade, ao multiculturalismo, às possibilidades de construção de valores e processos, considerando dentre outros a produção de materiais e recursos de caráter educativo.

Bibliografia

BUCHANAN, R. Wicked problems in design thinking in design. In: **Design Issues**. V. 8 n. 2. Spring, 1992. p. 5-21.

_____. Education and Professional practice in Design. In: **Design Issues**. V.14, n. 2. Summer. 1998. P.63-66.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CORRÊA, Juliane (org). **Educação a Distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, C. C. de; COSTA, J. W. da; MOREIRA, M. **Ambientes Informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.

GIRAFFA, L. M. M. (2009) Uma odisséia no ciberespaço: O software educacional dos tutorias aos mundos virtuais. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**. v. 17, n. 1, p.20-30.

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

NECYK, Barbara Jane; FARBIARZ, Jackeline Lima; FARBIARZ, Alexandre. **Usos e sentidos de tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos de ensino-aprendizagem no Design**. 2013. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2013.

NECYK, Barbara Jane ; FERREIRA, Patrícia Castro. Educação para o Design. In: **9º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design**, 2010, São Paulo. Anais do 9º Congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em design, 2010.

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

Palavras-chaves: Design, Educação, Tecnologia

Docência e Cibercultura

Gpdoc

Edmea Santos
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

www.docenciaonline.pro.br

**ESPAÇOS MULTIRREFERENCIAIS DE APRENDIZAGENS COMO DISPOSITIVOS
PARA O LETRAMENTO DIGITAL DOCENTE E DISCENTE NO ENSINO
SUPERIOR**

Edméa Santos Oliveira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED/UERJ
Líder do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro

Faculdade de Educação da Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte - UERN

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ
Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

mayra.r@uol.com.br

Introdução: Essa pesquisa se insere em um contexto mais amplo de desenvolvimento da pesquisa-formação docente, multirreferencial e com os cotidianos situada na cibercultura, realizada por ocasião do processo de doutoramento vivenciado junto/com o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura- GPDOC, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, coordenado pela professora Edméa Santos.

Na tessitura das vivências aprendentes, apresentamos os sentidos atribuídos aos espaços multirreferenciais de aprendizagem como dispositivos de letramento digital no ensino superior. A pesquisa-formação em processo de realização parte de olhares plurais que entrecruzam teorias epistemológicas das práticas – multirreferencialidade (Ardoino) e cotidianos (Certeau; Alves) - com a criação de atos de currículos (Macedo) que engendram o uso das tecnologias digitais dentro/fora da sala de aula. Apresenta como noção de dispositivo as ideias de Ardoino (2003) ao se referir a uma organização, sejam de meios materiais e ou intelectuais, que compõem parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto.

Partimos da ideia de que como praticantes culturais da/na cibercultura, vivemos em uma relação híbrida humanos e não humanos (Latour, 2012; Lemos, 2013), podendo, essa relação, se configurar em maior ou menor grau, quando nos referimos aos usos cotidianos das tecnologias digitais nos ciberespaços e nas cidades. Assim, quanto mais imersão situada, refletida, crítica, interativa e autoral, maior o nível de letramento digital dos praticantes. Para Santos (2010) os usos das diferentes linguagens midiáticas requerem dos praticantes culturais imersões significativas em ambiências favoráveis a interlocuções autorais e plurais, em *espaçotempos* ressignificados em função das possibilidades comunicacionais provenientes das linguagens digitais.

A realidade sócio-cultural atual demanda outros saberes em função da ampliação e agilidade em que se produz e se propaga a informação. Definida, seja como sociedade e cultura líquida (Bauman), sociedade em rede (Castells) ou cibercultura (Levy, Lemos, Santos), a cultura do digital ressignifica a noção de letramento que preponderou no Brasil nos fins do século XX. Para Soares (2010) os termos e seus sentidos surgem e se transmutam em função das realidades sociais emergentes. Se o letramento já foi definido como a capacidade de responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, no atual contexto, a interação mediada por computador,

apresenta outras necessidades formativas representadas por processos de aprendizagem abertos, com a informação acessível a qualquer tempo e hora.

Nesse contexto, surge na literatura especializada várias denominações para as gerações nascidas e ou atuantes no cerne da cultura digital, precisamente dos anos 90 para cá. São algumas dessas denominações: nativos digitais - é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência como videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, iPad, etc. (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012); geração polegarzinha - atual geração de adolescentes que utilizam seus polegares para enviar suas mensagens e que possuem uma outra forma de se relacionar com a escola, o saber, a sociedade (SERRES, 2013); visitantes ou residentes digitais - cada um implica em um modo de comportamento com características peculiares no usos das tecnologias, que não diz respeito ao tempo cronológico em que o indivíduo nasceu (WHITE; CONNAWAY; LANCLOS; CORNU; HOOD, 2012) , ou seja, para esses autores, as competências digitais para efetivamente navegar no ambiente multidimensional do mundo digital, está associado a um tipo específico de comportamento. Pensamos que, nascidos ou imersivos na cultura digital, o tempo é outro, as práticas são outras, os suportes de informação/leitura são outros, o que não quer dizer abandonar práticas e produções culturais histórias da/na relação do homem com a linguagem.

O diálogo entre essas diferentes perspectivas, sem nenhuma intenção de enquadramento ou fixidez de conceitos, é o que tentamos trazer para *pensarrefletir* sobre/com a relação entre *teoriaempiria* vivenciados na criação de dispositivos com o uso das tecnologias digitais na formação docente e discente no curso de Pedagogia da UERN.

Objetivo: Perceber a contribuição da criação de atos de currículo com o uso das tecnologias digitais nos espaços mutirreferenciais de aprendizagem na/para a ampliação do letramento digital docente e discente no processo formativo da/na disciplina didática do curso de Pedagogia da UERN.

Metodologia: O cenário da pesquisa-formação envolve professores e alunos de uma turma de Didática do Curso de Pedagogia da UERN, que durante o 1º semestre letivo de 2014, desenvolveram atos de currículo em *espaçotempos vividosentidos* no presencial e no online - moodle e facebook, engendrando dispositivos de letramento digital. As interfaces de conteúdo e de comunicação iam sendo utilizadas na/com a criação de atos de currículo que potencializassem esses usos em função dos sentidos produzidos em rede no processo formativo. A interatividade situada nas necessidades formativas possibilitaram os usos das tecnologias digitais através de: fórum, chats, hiperlinks, diários online, produção de projetos situando o dentrofora da Universidade, com registros de imagens com dispositivos móveis, mensagens síncronas e assíncronas nas redes sociais, dentre outros.

Resultados: A criação de atos de currículo *dentrofora* da sala de aula, através da colaboração em rede nos espaços multirreferenciais de aprendizagem possibilitou a ampliação do letramento digital da professora de didática e dos alunos, podendo ser percebidos em suas narrativas:

- O Moodle como dispositivo de/para o letramento digital
(Diário online)

De início fiquei um pouco preocupada com a novidade sobre as aulas online, por não conhecer o *moodle*, por nunca ter vivido essa realidade de aulas online, e pelo medo de não saber mexer no ambiente (Diário Online - Aluna)

Atividades existem em toda disciplina, no entanto nesse espaço é motivador, eu quando acessei pela primeira vez esse espaço dizia bem baixinho comigo mesma eu não duro muito como monitora dessa disciplina [...] (Diário online – Monitora na Disciplina)

Durante as aulas de didática temos vivenciado experiências novas, desconhecidas e motivadoras, aprendendo com a disciplina didática e demais participantes o significado do dentrofora da escola, para isso temos como ferramenta de trabalho desafiador o moodle [...] onde cada dia há uma aproximação de alunos e professores, [...] cada um de nós tem a possibilidade de expressar sua opinião em tempo real [...] Mas em qual faculdade você tem um contato com o professor fora da sala de aula? Quantas vezes você o vê? (Diário online – Monitora na Disciplina)

(Chat)

07:54 Mayra: Estou emocionada, este é um momento inédito no nosso curso. Primeiro Chat com registro de educação online na interação com o presencial

07:55 Bruna: Tomara que a internet não caia aqui.

07:55 Mayra: Enquanto esperamos os demais, me digam o que estão achando?

07:56 Bruna: Que bom que estamos participando desse momento.

07:56 Mayra: As aprendizagens estão ocorrendo?

07:56 Priscilla: Estou achando muito massa... Muito interessante, e é uma honra está nessa primeira turma

10:11 Mayra: Por que gostaram?

10:11 Mariany: também gostei, apesar de ter me perdido em alguns momentos

10:11 Amanda: muito bom, juntos e on line trocamos ideias, experiencias, TECEMOS...

10:11 Elza Torres: Eu devo confessar que foi um pouco tumultuado, mas estamos nos situando, nos moldando as inovações.

10:11 Leiliane: de inicio não gostei, mais logo passou a ficar muito legal até que o tempo passou ão rápido

10:12 Rusiane da Silva: devido a interação de todos, não tenho o costume de falar na aula, mas no chat dei minha opinião, sendo que muitas vezes não respaitaram ela.

- Facebook como dispositivo para o letramento digital

Roberta Myrnas
3 de maio

Professora Mayra ou colegas, como coloca link no moodle? :S abri a caixinha, mas não consegui localizar ...

Curtir · Comentar

Visualizado por 23

Mayra Fernandes Ribeiro Roberta Myrnas vc pode copiar o link, e coloca o endereço no hiperlink, dentro do próprio espaço do seu texto, certo?
3 de maio às 13:26 · Curtir · 1

Roberta Myrnas ta, já deu certo :))
3 de maio às 13:27 · Descurtir · 1

Mayra Fernandes Ribeiro Qualquer dúvida expresse-a aqui ou no moodle, estamos todos aprendendoensinando. Bj
3 de maio às 13:28 · Curtir · 1

- Aprendendo a fazer uso das Interfaces do moodle, por meio do Messenger

- [...] Aluna: As fotos a gente coloca junto com a situação problema?

- Prof. Sim. Você sabe colocá-las no moodle?

-Aluna : não, rrsrs

-Prof. Salve as fotos como imagem em seus arquivos de imagem. E é só levar para o seu texto no moodle, através do ícone inserir imagem. Quando pedir o URL da imagem você coloca a que foi gerada quando você salvou como imagem. Muita imagem kkkk mas deu para entender?

-Prof. tente fazer sem medo de errar. Faz parte do letramento digital avançar no uso das interfaces, mãos a obra. Beijões

-Aluna:ta ^^, e como é que copia a URL?

-Prof. clica em cada foto para abrir e com o mouse do lado direito seleciona copiar URL

-Aluna:Ah!

- Facebook – espaço tempo de/para a avaliação do Processo

[Priscilla Aires](#) Foi sem duvidas para todos nós muito prazeroso poder aprender com alguém que ofertou grandes contribuições e que nos deu espaço e voz para que possamos expressar nossas angustias, nossos medos e alegrias. Suas contribuições foram importantíssimas para nossa aprendizagem, e não tenho do que reclamar, confesso que o Moodle nos fez perder a cabeça as vezes, mas isso é processo, processo de adaptação e aprendizado. Obrigada professora por tudo que nos proporcionou... [...] [#Beijinhos](#) [12 de agosto às 20:10](#) · [Descurtir](#) · [4](#)

[Aninha Gomes](#) Eu também só tenho a agradecer a vc Mayra, pela sua contribuição na minha formação, e principalmente com essa nova proposta de ensino, a traves de vc e da sua proposta do moodle, me possibilitou a ter mais contato com as tecnologias. obrigado! [12 de agosto às 21:44](#) · [Curtir](#)

[Mariany Moreira](#) Eu sou muito grata a você [Mayra](#) por ter me ajudado quando eu mais precisei, principalmente no moodle. Rsr [13 de agosto às 11:43](#) · [Descurtir](#) · [2](#)

Conclusão: A cultura digital impulsiona novos modos de leitura, escrita, interação, produção e disseminação do conhecimento e da informação e de aprenderensinar dentro fora da Universidade. Entendida como prática cotidiana, precisa estar na tessitura dos processos formativos de docentes e discentes no ensino superior ampliando seus níveis de letramento digital, ou seja, suas capacidades de acessar, selecionar, utilizar, criar, cocriar, disseminar informação e conhecimento, condição para uma participação autoral e responsável no/com os usos das tecnologias digitais. A pesquisa-formação ora apresentada nos fez pensar na importância de se criar nos espaços formativos atos de currículo com o uso das tecnologias digitais, onde, alunos e professores, possam, no seu tempo, ampliar seus saberes-fazeres em favor de um letramento digital autoral e de uma aprendizagem plural e coletiva.

Bibliografia

ARDOINO, J. **Para uma pedagogia socialista**. Brasília, Plano, 2003.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas**. Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013

PASSARELLI, B. & JUNQUEIRA. **Gerações Interativas Brasil** - Crianças e Adolescentes Diante das Telas São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.

SANTOS, Edmea. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In. SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (orgs). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: wak Ed., 2010.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil , 2013.

SOARES, Magda. **Letramento** – um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WHITE, David; CONNAWAY, Lynn Silipigni; LANCLOS, Donna; CORNU, Le Alison; HOOD, Erin **Digital Visitors and Residents**. Progress Report. JISC, University of Oxford, OCLC, University of North Carolina, June 2012 - (p. 1- 41).

DESIGN INTERATIVO ABERTO: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EMERGENTE POTENCIALIZANDO AUTORIAS DOCENTE E DISCENTE

Mirian Maia do Amaral

Professora da FGV

Pesquisadora do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura - GPDOC

amaral3378@gmail.com

Tatiana Stofella Sodré Rossini

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ

Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura

tatiana.sodre@gmail.com

Introdução

Este trabalho é um fragmento de nossas pesquisas de doutorado, que objetiva propor uma metodologia, a que denominamos *design* interativo aberto, **com vistas à produção de recursos educacionais abertos (REA) em interfaces digitais da Web 2.0. O campo pesquisado foi composto por alunos da disciplina de licenciatura eletiva “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” da Faculdade de Educação da UERJ. Mediante a bricolagem de conceitos estruturantes, como complexidade, multirreferencialidade, pesquisa-formação e pesquisa-*design*, dispositivos formativos foram produzidos pelos praticantes culturais. As autorias foram materializadas sob a forma de artefatos digitais - textos, imagens e vídeos – licenciadas e compartilhadas em redes de aprendizagem, ao longo dos encontros presenciais e online. Algumas interfaces como o Youtube e o Flickr já oferecem a opção de licenciamento em *Creative Commons* (CC), para uso, reuso, compartilhamento e remixagem.**

Por um paradigma emergente multirreferencial

No contexto cibercultural, no qual a Educação *online* se faz presente, buscamos, na égide de Boaventura (2010), “o paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”; um novo paradigma, que “dialoga” com o paradigma dominante da ciência moderna e rompa a hierarquia entre conhecimento científico e saberes comuns, possibilitando a interação entre certezas e incertezas, com vistas ao enfrentamento dessas últimas. Nessa perspectiva, trabalhamos com as noções de complexidade (Morin, 1996b) e de multirreferencialidade (Ardoino, 1998).

Para Macedo (2012), mais do que um conceito, a multirreferencialidade apresenta-se como uma posição epistemológica, na medida em que exige do pesquisador o abandono do pensamento linear e reducionista, e a adoção de um olhar multidimensional, que considera práticas, fatos e fenômenos educativos, em função de sistemas de referências distintos, considerados heterogêneos. Nessa perspectiva, pudemos compreender nosso papel de formadores, na relação com o Outro, que nos toca e nos transforma, pois, como afirma Josso (2010, p. 195), “o sujeito que constrói a sua narrativa e que reflete sobre sua dinâmica é o mesmo que vive sua vida e se orienta em

cada etapa. Dizer isso equivale a colocar o sujeito no centro da formação. É fazer dele o escultor de sua existência...”.

Nessa ambiência, além do que a ciência organiza e define, em função de estruturas e permanências, levamos em conta as relações, a criação, a heterogeneidade, a dialética, a bricolagem (composição), a “escuta ativa”, a autoria, a plasticidade, presentes na vida cotidiana. Desse modo, criamos atos de currículo, nos quais conteúdo e forma, itinerâncias e errâncias aprendentes, instituído e instituinte formativos são concebidos e refletidos “de maneira não apartada, relacional [...], com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam” (Macedo, 2013, p. 45).

Achados emergentes

Na disciplina eletiva de licenciatura, “O cotidiano escolar: uma prática social em construção” da faculdade de educação da UERJ, ministrada no período 2013-2014, com carga horária de 30h e aberto a todas as licenciaturas, cerca de 40 alunos, participaram, ativamente, das atividades propostas, tanto presencialmente quanto *online*.

No movimento prática-teoria-prática, conceitos acerca dos cotidianos, cotidiano escolar, currículos, cultura, regulação, emancipação, cibercultura e suas interfaces, REA, licenças CC, entre outros, foram desenvolvidas, juntamente com textos científicos de estudiosos da Educação, como Edméa Santos, Michel de Certeau e Nelson Pretto, entre outros, enquanto narrativas emergiam, numa perspectiva de aprendizagem significativa. Estratégias pedagógicas foram engendradas e mediadas por dispositivos diversos, a partir de atos de currículo; o que nos permitiu estabelecer relações com diversas áreas de estudo e gêneros do discurso, tendo em vista a tessitura dos conhecimentos, em rede. Abrimos uma página no Facebook⁴⁹, tendo em vista a interação, o compartilhamento de ideias, a armazenagem dos artefatos digitais concebidos, bem como a organização das atividades propostas.

Para o trabalho final da disciplina propusemos, aos alunos, a elaboração de um plano de aula, de 15 minutos de duração, que envolvesse um artefato digital (HQ ou vídeo) produzido por eles mesmos, para ser aplicado em um determinado ano escolar. Esse artefato digital precisaria ser disponibilizado em uma plataforma da Web 2.0 e licenciado em CC. A turma foi dividida em cinco grupos com quatro participantes cada. A análise das narrativas dos praticantes possibilitou a identificação de três noções subsunçoras, com as quais dialogamos ao longo desta pesquisa:

- *Agenciamentos de comunicação* no processo de produção de materiais educacionais: a colaboração e a negociação”

Um grupo de alunos criou e apresentou uma história em quadrinhos (HQ) intitulada “As Aventuras do Professor Pitágoras & Cia”, como um dispositivo inicial da discussão sobre o “Teorema de Pitágoras”, aliando as habilidades de desenhar com os conhecimentos de matemática. Essa HQ é uma estória do cotidiano: o personagem Pedro quer saber como são construídas as rampas de acesso para cadeirantes, e descobre através de seu professor de matemática, Pitágoras, que existe uma aplicação do Teorema

49

<https://www.facebook.com/cotidianosnascolas>

de Pitágoras nessas construções. Uma estória que envolve a matemática no cotidiano e uma reflexão sobre inclusão e acessibilidade.

Os graduandos apresentaram a sua produção para os demais grupos de forma colaborativa, coordenada e organizada, trabalhando, em conjunto, a fim de alcançarem o objetivo previamente negociado. Durante a narrativa sobre a produção do artefato, observamos a articulação de ideias e o entrosamento entre os cursistas bem como uma intensa e constante negociação (BHABHA, 2011). A construção colaborativa tanto do plano de aula quanto da HQ constituiu um processo dialógico, no qual as diferenças emergiram e aos poucos foram sendo transformadas na dinâmica da criação.

- *Narrativas imagéticas como reprodutoras da realidade*

Outro trabalho apresentado, sob a forma de HQ, referiu-se ao episódio Inês de Castro, que integra o poema épico, “Os Lusíadas”, obra literária de Luis de Camões. De natureza interdisciplinar, na medida em que reúne História e Literatura, trata-se de uma história de amor e ódio, relacionada ao romance vivido entre Inês de Castro e D. Pedro I, príncipe de Portugal, filho de Afonso IV e D Beatriz de Castela.

As Histórias em Quadrinhos (HQ), na concepção de Bakhtin (2011) consistem num gênero discursivo secundário; enredos narrados, a cada quadro, por meio de desenhos e textos que utilizam o discurso direto, característico da língua falada. Seu texto escrito se assemelha a uma conversação face a face, e apresenta elementos visuais que facilitam sua compreensão tornando-o atraente, e despertando certo fascínio, no leitor, devido à junção de todos esses elementos. O desenvolvimento dessa tarefa, tanto no que diz respeito ao planejamento da aula, quanto à criação da HQ, teve como pilares de sustentação a dialogicidade, a interatividade e a colaboração, envolvendo, processos de roteirização, diagramação, ilustrações, narrativas, edição, entre outros.

Gênero particular de discurso, a narrativa consiste numa atividade de interpretação do mundo real ou imaginário realizada, de forma sintética, por seus produtores-autores. A arte cria sensações, a ciência cria funções e a filosofia cria conceitos e personagens conceituais. Os personagens conceituais não são “restos descartáveis” das redes educativas; mas, ao contrário, são modos de tecer conhecimentos e significações nos cotidianos, acionados por seus *praticantes*, que nos ajudam a pensar para continuar pensando, reforça Alves (2012). São, na concepção de Santaella (2007), imagens voláteis, plenas de intencionalidades, que demonstram nossa compreensão dos eventos e experiências, ao longo do processo de investigação, e a forma como nos apropriamos desses conteúdos.

- *A produção de REA potencializando autorias*

Para estimular os alunos a se tornarem produtores-autores de seus próprios conhecimentos, realizamos uma Oficina de Vídeos, tendo em vista preparar a produção de um Recurso Educacional Aberto (REA), sob a forma de documentário. Marcada pela colaboração participativa e pela dialogicidade, essa prática ressaltou a intencionalidade de “aprender fazendo”, mediante interação com o Outro, considerando os saberes prévios dos praticantes como base para o processo de criação.

No vídeo “Importância da Matemática nas Ciências, em geral”, um grupo de alunos estabeleceu a relação dessa disciplina com outras, em especial, com a Educação Física, ressaltando a importância de se aproximar o *dentrofora* da escola, com o objetivo de superar a fragmentação do ensino. A produção coletiva de vídeos, no entanto, não se

limitou à filmagem; considerou, ainda, as atividades concernentes à pré-produção (sinopse, argumento, roteiro e *storyboard*); à produção; e a *pós-produção*.

Fazenda (2014) enfatiza a necessidade de os professores desenvolverem uma atitude interdisciplinar, caracterizada como um desejo de busca, de pesquisa, transformando insegurança num exercício do pensar em criar, mediante uma ampla visão de mundo, que lhes possibilite enfrentar os problemas complexos da contemporaneidade.

4. Considerações finais

Em nossa pesquisa-*design*-formação, desenvolvemos atos de currículo sustentados na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos, tendo como objetivo principal a produção de autorias digitais abertas, bem como a sua remixagem, reuso e compartilhamento. Com isso, esse trabalho tem procurado analisar e interpretar as essas produções, a partir da emersão das noções subsunçoras, que emergiram no processo.

Em suma, com atividades que promovam a pesquisa, a produção e o compartilhamento de artefatos digitais abertos no âmbito institucional e para a comunidade globalizada, poderemos contribuir para a divulgação e a consolidação da filosofia de abertura para além dos muros das escolas, promovendo a formação de sujeitos-autores capazes de colaborar na construção de materiais digitais de qualidade. O poder reside nas redes que constituem a sociedade, portanto o futuro está em nossas mãos.

5. Bibliografia

ALVES, Nilda. *Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BOAVENTURA, Souza Santos. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamentos, 19ª edição, 2010.

BHABHA, Homi. *O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses: textos seletos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. Cortez, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer; coord. Maria Helena Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação. In: Roberto S. C.; Barbosa, Joaquim G.; BORBA, Sérgio. *Jacques Ardoino & a educação* (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Pensadores @ Educação), 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo e Autonomia Pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1996b.

SANTAELLA, Lúcia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

Palavras-chaves: Educação *Online*, Pesquisa-formação multirreferencial, Atos de currículo, Autorias.

AMBIÊNCIAS DE PESQUISA-FORMAÇÃO MULTIRREFERENCIAL EM AMBIENTES HÍBRIDOS

Rosemary dos Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ
Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
rose.brisaerc@gmail.com

Felipe da Silva Ponte de Carvalho

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ
Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
felipesilvaponte@yahoo.com.br

Carina Dávilla

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ
Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
carinanascimento@globocom.com

Este artigo surge da necessidade de responder a algumas questões que emergiram em função da problemática sobre a formação em seu exercício docente. Esse desenho inicial da pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos sobre a formação dos formadores na cibercultura procurou investigar se os professores-formadores da UERJ encontram-se sintonizados com as novas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura. Assim, desenvolvemos metodologias de pesquisa-formação multirreferencial (MACEDO, ARDOINO, DOMINICÉ), inicialmente com a proposição de oficinas com os diapositivos de pesquisa Moodle e Facebook que buscaram aproximar o currículo universitário das práticas cotidianas da cibercultura (SANTOS, ALVES), arquitetando e planejando ambiências formativas emergentes de práticas colaborativas, autorais e abertas.

Algumas das aspirações a que nos propomos neste trabalho foi enveredar pelo caminho investigativo da formação dos formadores na cibercultura. E para isso algumas questões emergiram: Como podemos entender as circunstâncias que atravessam essa pesquisa? A grande questão que nos instiga é saber se após tantas redes sociais criadas e tão utilizadas por diferentes setores e faixas etárias da nossa sociedade, os professores formadores do curso de pós-graduação percebem esses recursos e quais sentidos atribuem a eles, tendo em vista suas potencialidades também no campo educacional? Mais especificamente, será que os docentes conhecem e/ou exploram os ambientes virtuais de aprendizagem e as redes sociais digitais, muito utilizadas por seus alunos? E se as conhecem, o que pensam esses docentes sobre elas? Que relações são estabelecidas com a formação docente?

Durante a disciplina de doutorado “*Tópicos Especiais: Fotografia e pesquisa: Imagens e Pesquisas em Educação,*” no Programa de Pós-Graduação da UERJ (ProPed) ministrado pela professora Nilda Alves, surgiu, por parte da professora, o convite para criamos um encontro online (chat e/ou bate-papo) utilizando a interface Moodle para substituir uma aula que não poderia ser dada presencialmente. Muitos colegas da turma recusaram-se a participar alegando que não conheciam e não sabiam usar o Moodle. Alguns questionavam que uma aula de

pós-graduação jamais poderia ser dada online, visto a natureza da importância da discussão.

Embora, alguns colegas insistissem em ter a aula presencial que seria dada no mês de janeiro em pleno verão, outros também defendiam o chat, pois para eles era algo interessante e inovador ter uma aula “online”. A discussão girava em torno da argumentação de não terem tempo comum para marcarem um encontro online, outros argumentavam que, se estávamos sempre online no Facebook, então porque não usar o Moodle? Outros alertavam que para a aula ser efetivada, teriam que saber usar o Moodle, pois nem a professora sabia direito como fazê-lo, embora quisesse resolver o problema da substituição da aula que não seria dada.

Ao final da discussão, ficou decidido que as próximas aulas teriam seu tempo prorrogado para “cobrir” a aula que faltava. A discussão sobre o uso do Moodle encerrou-se ali, com a narrativa da professora de que nós educandos precisaríamos aprender a usar a potência desses artefatos culturais da cibercultura também nas nossas aulas de pós-graduação, uma vez que esses usos eram uma emergência da contemporaneidade.

Assim, numa conversa no café após a aula, nosso grupo de pesquisa (GPDOC⁵⁰), que fazia parte do grupo de alunos que defendia a aula online, pensou em criar algumas oficinas sobre os usos do Moodle e convidar professores e alunos da pós-graduação da Uerj para participar. A ideia inicial era elaborarmos algumas atividades utilizando as interfaces do Moodle e articular essas atividades com as redes sociais, especialmente o Facebook.

Nomeamos as oficinas de “*A formação de formadores nos espaçostempos ciberculturais: Conhecendo e criando com os ambientes virtuais de aprendizagem.*” A escolha por esse tema se deu por dois motivos. O primeiro é que o Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem já utilizado oficialmente pela universidade por alguns professores da graduação e da pós-graduação e seus estudantes. Entretanto, acompanhávamos várias produções e interações dos colegas e professores nas redes sociais e pouca ou quase nenhuma no Moodle.

O Moodle da UERJ está instalado em um servidor localizado na Diretoria de Informática (DINFO), mas pode ser acessado em qualquer lugar onde haja um computador com conexão à internet e um navegador web. Quem gerencia o Moodle da Uerj é o LaTIC⁵¹ (Laboratório de Tecnologia de Informação e Comunicação). O LaTIC gerencia dois AVAs na UERJ, o primeiro é o EAD, destinado a todo e qualquer professor que assim desejar fazer parte da sua disciplina a distância, neste caso, online, ou usá-lo como repositório de conteúdos.

Em nossas pesquisas, descobrimos que enquanto no curso de Administração 10 disciplinas eram oferecidas via Moodle, no de Letras 12, e no de Informática e Ciência da Computação 19, na Faculdade de Educação somente 4 disciplinas ou cursos foram oferecidos até 2014. A primeira com um curso de pós-graduação e depois por três oficinas (Uma delas, a oficina criada para os mestrados, doutorandos e professores da Uerj apresentada no início deste texto), ou seja,

50

Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura.

51 **A missão do LaTIC/UERJ é desenvolver e gerenciar as plataformas tecnológicas que garantam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a ser utilizado como apoio às atividades presenciais e/ou a distância, além de fomentar a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nos cursos de graduação da UERJ, fornecendo suporte tecnológico e metodológico aos Professores e/ou Unidades Acadêmicas. Disponível em: <http://www.latic.uerj.br/>.**

muitos cursos e muitos professores ainda não usam a plataforma do Moodle em suas disciplinas de graduação. e nos outros anos anteriores nunca foi usada, mesmo estando disponível desde 2007.

O segundo motivo é o fato do tema formação de formadores na cibercultura ser o objeto da nossa pesquisa atual de doutorado. As reflexões mais recentes no campo da formação do formador, resultantes das profundas transformações pelas quais passa a sociedade, que afetam, sobremaneira, os discursos e as práticas educativas, têm exigido a criação de ações capazes de repensar essas práticas a partir dos elementos que configuram o cenário contemporâneo. Contudo, a docência é uma prática profissional com especificidades distintas das demais profissões e que se desenvolve no âmbito de um espaço social marcado por injunções de natureza político, ideológico, social e econômica, o que constitui um desafio, quando se pretende propor mudanças (SANTOS, 2011).

Docência aqui é pensada em um campo menos estrutural e mais complexo, pois as relações de construção do conhecimento, os jogos lingüísticos e a interação se apresentam de formas diferenciadas. Se o local da cultura afeta a temporalidade vivida por este praticante, entendemos que não é somente o que é passado objetivamente enquanto mensagem, ou prescrito sob a nomenclatura curricular de formação que irá constituir o nosso saber e a nossa cultura individual e coletiva. Não há um ensino prescrito que entra em conflito com uma aprendizagem vivida, uma vez que o currículo é um campo complexo, tecido em redes (MACEDO, 2010).

Redes educativas em ambientes híbridos

As oficinas foram realizadas em quatro encontros e constituídas por uma professora da graduação, treze alunos regulares, cinco mestrandos, oito doutorandos, nove bolsistas e três professores de outras instituições. A maioria desses era oriunda da pós-graduação da UERJ, mas como o convite foi feito via Facebook, contamos também com a presença de bolsistas de IC e alunos matriculados em outras universidades. Embora tivéssemos convidado os professores da graduação e da pós-graduação via Facebook, apenas um professor demonstrou interesse em participar, nenhum dos outros professores respondeu ao convite, enviando seus mestrandos, bolsistas ou doutorandos para participar com a proposta de levarem as discussões e as práticas para seus grupos de pesquisa. Com carga horária presencial de quatro horas semanais, os quatro encontros presenciais foram realizados no laboratório da Faculdade de Educação (Sala 12050) e as discussões eram feitas ora sala de aula ora grupo criado no Facebook.

A proposta era de que todos os formadores pudessem assumir diferentes funções no ambiente virtual, simulando a estrutura de um curso a distância. No Moodle todos foram cadastrados como professores e no grupo do Facebook todos foram cadastrados como administradores para que tivessem a possibilidade de contribuir com a construção do curso como um todo (inserir, alterar e excluir atividades, textos, links etc., dentro dos ambientes).

A heterogeneidade do grupo foi notada em relação às competências relacionadas com o uso de tecnologias digitais. Alguns tinham familiaridade com os recursos do Moodle, porém outras demonstravam dificuldades básicas (encontrar arquivos, anexar documentos a mensagens, acessar a lista de discussão, salvar documentos

etc.). Esta heterogeneidade foi um grande desafio para o desenvolvimento das oficinas, uma vez que a intenção era constituir uma experiência para o intercâmbio de conhecimentos, o que demandava o desenvolvimento dessas competências. A superação das dificuldades apresentadas que se conseguiu lentamente ao longo das oficinas foi atribuída à proposta metodológica que se construiu coletivamente. A segunda dinâmica foi de apresentação e conhecimento da plataforma Moodle, o cadastramento dos participantes como professores para que criassem seus desenhos didáticos. Foi sugerido que cada grupo criasse uma disciplina em qualquer área de conhecimento e todos os outros participantes iriam interagir como docentes/discipulos dos outros grupos. A ideia era conhecer a potencialidade de cada interface utilizando-a, criando situações de aprendizagem a partir delas, articulando os conteúdos com links para as redes sociais e arquivos da Web.



Fig 1 – As oficinas

Durante o decorrer da oficina muitas questões surgiram sobre as dificuldades de entrar no Moodle, seu cadastramento, as dificuldades que encontravam em anexar arquivos, imagens, outros comentavam sobre as possibilidades de criar seu próprio curso ou aula enriquecidos pelos conteúdos que estavam disponíveis nos outros ambientes da Web. Após o término das oficinas, abrimos uma discussão no Facebook para que pudessemos trocar as nossas experiências. Vejamos a narrativa a seguir:

Rosemary Santos Felipe Carvalho Carina D Ávilae todos os demais participantes quero parabenizar o Gpdoc pela contribuição na/para a formação docente para o uso da presencial e online nas práticas pedagógicas. Tenho uma questão que muito me inquietou na minha experiência com o

moodle: Considerando que o desenho didático só se materializa com a mediação, como pensar estratégias de fomento a mediação todos-todos, uma vez que os alunos/praticantes esperam a mediação, praticamente, só do professor? (Mayra Fernandes Ribeiro, 22-01-2014)

Uma dupla relação com o processo formativo foi observada entre os formadores durante todo o curso: por um lado, cada participante se responsabilizou pela sua própria formação, buscando sempre que necessário e a depender de seu perfil (competências tecnológicas, principalmente) a colaborar com a formação dos demais colegas. Por outro lado, ao longo de todo o processo, alguns sentiam dificuldade de “operar” no ambiente e mesmo de solicitar ajuda o que foi sendo superado por uma atitude de observação e de escuta sensível (BARBIER, 2002), solidariamente assumida pelos participantes com maior familiaridade com os ambientes.

Neste ambiente online de docência e aprendizagem potencializamos ações de criação colaborativa em interfaces síncronas e assíncronas. Assim, a proposta com o uso do Moodle foi a de criar ambiências formativas onde os participantes criassem desenhos didáticos articulando-os com os usos das interfaces mais interativas da Web 2.0.

É nesta concepção que compreendemos que a formação nos cenários das organizações educacionais se realiza de forma importante na dinâmica de atos de currículo (MACEDO, 2010). Conteúdo e forma, itinerâncias e errâncias aprendentes, instituído e instituinte formativos são concebidos e refletidos, assim como todas as contradições, opacidades, ambivalências e incertezas que as práticas humanas se constituem e se expressam:

“A minha vivência aqui na UERN me faz questionar também sobre quais sentidos os formadores de formadores, como praticantes culturais da/cibercultura, atribuem a interação mediada pelo uso das tecnologias digitais tendo em vista a potencialização das aprendizagens, já que não encontram tempo para participarem, se envolverem em processos formativos com uso dos AVA e outras interfaces? Presenciei isso em uma pesquisa de doutorado de uma colega da UERN.” (Mayra Fernandes Ribeiro - 31.01.2014)

“Eu fiquei pensando e me lembrei da nossa disciplina junto com a Profa Mea. Formamos grupos. E cada grupo tinha seu espaço no moodle. Assim, ao invés de ter tópicos individuais, tivemos tópicos em grupo. Ficou muito legal. Mas com muitos grupos, será que o professor ou professora pode dar conta de tudo o que circula entre os membros desses grupos? E como deveria acontecer a mediação?” (Fabrice Kpoholo - 27.01.2014)

Dominicé (2006) esclarece que as narrativas de formação e vida profissional propiciam a explicitação de elementos importantes e fundamentais para que se possa compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas das vidas dos seus autores e se combinaram a ponto de produzirem

determinados modos de ser e estar na profissão (de realizar o trabalho docente, de estabelecer vínculos com o trabalho e com a instituição).

Para Alves (2001) com essas observações, vamos compreendendo que a tecnologia não só é mediação com o mundo e com os outros, mas funciona para nós como possibilidade de entendimento dele, através de crenças/valores interiorizados no contato com ela e que nos levam a determinadas ações com elas e por elas.

Conclusão

Este trabalho trouxe uma investigação inicial sobre os professores-formadores da UERJ e se estes encontram-se sintonizados com as novas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura, assim como, os usos que são feitos nas suas práticas cotidianas. Como uma pesquisa ainda em seu estágio inicial, propomos o desdobramento dessas ações para que possamos nos implicarmos e conhecermos mais esses formadores. Ao pensarmos a formação de formadores como objeto dessa pesquisa, partimos do pressuposto de que o fundante da educação é a formação (Macedo, 2010) e que todo ato de ensinar e toda criação curricular passam necessariamente pela preocupação com essa experiência social, política, acadêmica e afetiva.

A tentativa de enfrentar a questão da formação do formador na cibercultura, considerando a extrema especificidade de sua atuação e os contextos institucionais que a determinam vem marcar o rumo de nossas investigações. Por outro lado, parece-nos necessário delimitarmos o campo teórico-epistemológico que nos sirva de ponto de referência. O estudo que pretendemos realizar pretende um amplo levantamento de questões e de práticas que articulem o trabalho universitário e a pesquisa acadêmica a partir de uma pesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos.

Bibliografia

ALVES, N. Romper o cristal e envolvermo-nos nos acontecimentos que se dão: os contatos cotidianos com a tecnologia. Texto para mesa redonda na 24ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2001.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2002.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. Educ Pesqui, 2006.

MACEDO, R.S. Compreender / Mediar a Formação: O Fundante da Educação. Brasília: Líber Livro, 2010.

SANTOS, Rosemary. A tessitura do conhecimento via mídias digitais e redes sociais: itinerâncias de uma Pesquisa-formação multirreferencial 2011. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Palavras-chaves: pesquisa, formação de formadores, redes educativas, cibercultura

ACESSIBILIDADE NA ERA DA CIBERCULTURA: FORMAÇÃO, INCLUSÃO E AUTORIAS.

Rachel Colacique

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED/UERJ
Membro do GPDOC - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
r.colacique@gmail.com

Introdução

Este trabalho apresenta parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) na âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Integrando uma proposta mais ampla, nosso projeto pretende investigar modos de valorização da visualidade nos processos formativos de estudantes surdos. Para tanto, propomos a utilização e produção – com participação ativa dos praticantes – de REAs acessíveis, uma vez que o atual contexto da cibercultura, no que tange à convergência dos dispositivos e redes móveis, favorece as autorias colaborativas, consolidando e contribuindo com a formação docente. Essa pesquisa é um desdobramento do trabalho desenvolvido durante o curso de mestrado onde abordamos os aspectos legais, tecnológicos e pedagógicos na busca por garantir acessibilidade à educação superior online para um estudante surdo. No processo de desenvolvimento das ações para acessibilidade, nos deparamos com a temática da visualidade como forma de potencializar autorias e aprendizagens.

2. *Versentirpensar*: as imagens no contexto da pesquisa com Cotidianos

As pesquisas com os cotidianos compreendem as imagens como parte da narrativa dos praticantes e dos contextos do fazer científico. Mais do que simples “fonte”, as imagens são personagens conceituais, como nos ensina Alves (2010, p. 7): “Algo sem o que não se poderia pensar como são produzidos, por todos nós, os conhecimentos e as significações, em nossas redes cotidianas.” (ALVES, 2009, p.12) Elas comunicam aos e com os outros, ao mesmo tempo em que dialogam com o praticante, sendo o próprio outro dessa “conversa” (ALVES, 2010). Entendemos então que as imagens, no contexto da pesquisa com cotidianos, não são apenas “ilustrações” compartilhadas fortuitamente, são imagens voláteis, (SANTAELLA, 2007), que comunicam intencionalidade e expressam as situações e vivências ao longo do processo da nossa pesquisa. São testemunhas das mudanças ocorridas, formas que indicam compreensão e apropriação dos conteúdos estudados, em todas as esferas.

Além disso, a utilização das imagens favorece tanto a expressão quanto a compreensão das diversas situações e praticantes envolvidos, ampliando nosso modo de ver, apreender e significar o mundo. O que nos lembra a frase de Aumont: “*Com isso a percepção do mundo se tornou mais aprofundada e complexa. Embora a fotografia – e o cinema – não revelem nada do mundo no sentido literal, contribuem educativamente para o ver melhor*” (AUMONT,1995, pág. 276 apud VARGAS, MEDEIROS, BECK, 2011, pág. 45). A possibilidade de exploração das imagens como recursos educacionais

e suas contribuições para o processo de aprendizagem, e também de autoria, do praticante surdo de nossa pesquisa, motivou-nos a procurar aprofundar essa temática.

Visualidades e caminhos surdos de apreensão do mundo

Para Marques (1999) a visualidade contribui para a o aprimoramento de esquemas de pensamento, por meio da criação de conceitos visuais, denominado pensamento plástico:

[...] Um pensamento que decorre de um conhecimento fundamental, que atravessa idéias e comportamentos através de uma linguagem. Tal linguagem existe através de imagens e representações mentais que informam a percepção da realidade de acordo com características intelectivas próprias (MARQUES, 1999, pág. 1).

A autora enfatiza a importância que tem esse tipo de pensamento, na formação das bases cognitivas das pessoas surdas.

Assim, o pensamento da pessoa surda é dependente das imagens não só para expressar, mas para existir. Cada imagem relaciona alguma coisa com outra, estabelecendo sucessivas relações. Cada imagem se movimenta, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Este fluxo de imagens acontece como tipo de linguagem-vida interior. [...] A imagem é, portanto, a linguagem fundamental para o surdo, a forma e o meio mais completo de verificação perceptiva e de representação, desempenhando a função essencial na reflexão e na elaboração de estratégias de pensamento e ação (MARQUES, 1999, pág. 1).

Como entender uma atividade que está sendo solicitada oralmente, sem um apoio visual que auxilie a contextualização e a compreensão do estudante surdo? É importante lembrar que, para uma pessoa surda, o mundo é percebido, apreendido e significado por meio de experiências visuais (BRASIL, 2005). Vilhalva (2004), ao narrar sua própria experiência visual, nos ensina um pouco sobre a importância que a imagem assume no universo do surdo.

Todas informações que eu recebia dependiam de meus olhos, eu olhava e depois ficava observando o que acontecia e o que poderia acontecer, sem muita preocupação com as outras crianças ou adultos que estavam à minha volta. Crescendo por dentro e por fora, fui entendendo melhor o mundo e essa formação de mundo era feita visualmente, como se a caixinha que tinha dentro de minha cabeça estava ficando cheia, pois tudo que olhava era como se eu tirasse uma fotografia e ia guardando, assim ficava por muito tempo guardada as imagens paradas. (VILHALVA, 2004, p.14)

Em nossa pesquisa, a importância da imagem como fonte de informação e potencialização do aprendizado se mostrou bastante evidente. Seja por nossa própria relação com a imagem, seja por essa importância que a imagem e a visualidade

assumem no universo da vida cotidiana dos praticantes surdos (MARQUES, 1999). Consideramos importante destacar que não são apenas as pessoas surdas que se beneficiam da visualidade em seus processos de formação. A utilização de recursos visuais e a proposição de ações didáticas baseadas nos pressupostos da aprendizagem colaborativa, cooperativa e interativa, apresentadas por Santos (2005, p.113), podem favorecer não apenas o aprendizado do estudante surdo, mas de todos os envolvidos.

A produção de REAS acessíveis: potencializando processos formativos

De acordo com Santos et al. (2012, p.5) os Recursos Educacionais Abertos (REAs) são “artefatos multiculturais abertos” que englobam “os conteúdos de aprendizagem, as interfaces de apoio ao desenvolvimento, à utilização, ao reuso, à busca, à organização e à autoria de conteúdos”. Esse material pode ser utilizado como objeto de aprendizagem para favorecer a compreensão e interação dos estudantes, com ou sem deficiência.

Os REAs se fundamentam nos princípios de colaboratividade da rede, ancorados em relações estabelecidas coletivamente. Produzidos sob licenças livres – as mais utilizadas são as da Creative Commons – esses materiais permitem e possibilitam a divulgação ampla e plena reutilização por parte dos usuários, resguardando a garantia de propriedade criativa e intelectual do autor. Sobre os REAs, Okada afirma que:

A ideia de abertura fica assim consolidada dentro de uma ecologia social humana que incorpora flexibilidade, inovação, a perspectiva de estar sempre em mudança, preceitos de pedagogia e democracia. Isto nos leva a entender o REA como um fenômeno resultante da emergência da participação criativa, da liberdade de ação onde todos somos coautores da construção e distribuição mais generosa de conhecimento. Mas também nos dá a real dimensão das implicações deste movimento, das barreiras e dificuldades para a sua efetivação. (OKADA, 2012, p. 9)

No contexto da educação online, o uso dos objetos de aprendizagem não deve estar restrito ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), devendo ser utilizado também para enriquecer os encontros presenciais e tutorias. Pretto (2004, p.1) nos chama a atenção para a necessidade de superarmos as visões tradicionais de metodologias didáticas excludentes e currículos lineares:

De nada adianta programas de apoio à implantação de cursos a distância se estes reproduzirem, de forma quase que automática, os mesmos problemas da educação dita presencial. O que está em jogo, contemporaneamente, não são exatamente as tecnologias e metodologias que deveriam ou estão sendo usadas na EAD mas, essencialmente, a concepção de educação e, mais especificamente de currículo, adotadas nesses programas.

Nas práticas tradicionais de EAD, os materiais ou recursos tecnológicos configuram-se como elementos autossuficientes, tornando-se o centro de todo o processo. Entretanto, na perspectiva da educação online, interatividade e colaboratividade são os principais nós que compõem as redes de formação proposta pelos programas e currículos (SANTOS, 2011). Em consonância com os princípios da

colaboratividade, os recursos educacionais abertos (REAs) são importantes aliados dos professores-tutores no contexto da educação presencial e online.

A variedade de objetos educacionais enriquece o processo de aprendizagem e de autorias, pois favorece e potencializa o aprendizado, ao contemplar os diversos estilos de aprendizagem dos estudantes. À educação está posto o grande desafio de abarcar a diversidade, e a complexidade, dos processos formativos e dos sujeitos envolvidos. Acreditamos que a produção e utilização de REAs acessíveis poderá contribuir significativamente com as propostas de educação inclusiva, além de oferecer apoio à formação de professores.

3. Objetivos gerais e questões de estudo

Diante do contexto acima mencionado, apresentamos nosso Objetivo Geral e Questões de Estudo:

- Objetivo Geral: Investigar modos de valorização da visualidade e sua contribuição aos processos formativos, autorais e educativos das pessoas surdas.

E nossas Questões de Estudo:

- Quais espaços a visualidade ocupa nas práticas cotidianas da pessoa surda?
- Quais as potencialidades da visualidade no processo de aprendizagem do estudante surdo?
- Como planejar e produzir REAs acessíveis, em coautoria com os praticantes?
- Quais têm sido as produções autorais abertas e colaborativas das pessoas surdas nas redes e nos softwares para dispositivos móveis?
- Que caminhos podem contribuir positivamente para a efetivação de propostas inclusivas?

Como resultados, esperamos contribuir e fomentar a discussão sobre os processos educativos para pessoas surdas, bem como aprofundar nosso conhecimento no que tange os aspectos teóricos e metodológicos do fazer pesquisa com cotidianos.

4. A metodologia e seus desdobramentos

Fazer pensar ciência com cotidianos, implica em romper com propostas lineares e fragmentadas do fazer científico cartesiano, buscando não mais a simplificação artificial dos fenômenos estudados, nem o “isolamento” da realidade complexa que o integra (e é integrado por ele). Mas um fazer ciência que entende a impossibilidade – e irrealidade – da separação sujeito/objeto, pesquisador/pesquisado, assumindo uma postura dialógica constante com os praticantes da pesquisa. Pois nesse diálogo são tecidos nossos conhecimentos, e é no entrecruzamento de saberes que nossas redes são ampliadas e fortalecidas.

Para a pesquisa com cotidianos, é preciso então pensar em redes (ALVES, 2008), na busca pelas diversidades que compõe a realidade. Incorporando macros e microelementos que integram o mundo e que são indissociáveis uns dos outros (OLIVEIRA, 2008, p.10). Admitindo sempre a fluidez e transitividade dos saberes, permanentemente obrigando o pesquisador a, como nos diz Alves (2010, p. 1201)

A pesquisa com cotidianos nos desafia também, como nos diz Victorio Filho (2007, p. 102), a “criar metodologias”, uma vez que abordagens metodológicas rígidas não nos dariam a flexibilidade e multidimensionalidade que o cotidiano demanda, levando apenas à “ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites”. Sendo esses procedimentos metodológicos

rígidos, portanto, insuficientes para a pesquisa que propomos (ALVES, 2008, p.16).

Fundamentados nesses pressupostos, nossa pesquisa terá como foco os professores surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), estabelecendo uma parceria com o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPD OC) para a produção e utilização de REAs acessíveis. Acompanhando a prática de ensino e estudo desses professores, poderemos levantar hipóteses sobre a importância da visualidade nesse contexto formativo, bem como mapear os usos dos dispositivos e redes móveis.

De acordo com Ardoino (2003, p. 80), dispositivos são os meios “materiais e/ou intelectuais” que compõem a “estratégia de conhecimento de um objeto”. Nesse sentido, nossa pesquisa usará uma bricolagem de dispositivos, procurando caminhos e métodos que possam nos auxiliar a compreender a dinâmica complexidade que compõem nossa investigação. Utilizaremos a observação participante, diário de pesquisa, entrevistas abertas, conversas e narrativas presenciais e/ou virtuais, além da imersão no campo.

Importante desatacar que as narrativas não são entendidas como simples “fonte de dados”, mas como personagens conceituais (ALVES, 2010, p. 7).

Toda nossa abordagem teórica e metodológica tem como objetivo final o processo formativo. Tanto do pesquisador, quanto do praticante. Por isso nos ancoramos na pesquisa-formação (Santos, Macedo, Josso) que compreende a experiência formadora como formas refletidas de vivenciar o mundo. O sujeito implicado em suas muitas aprendizagens pode transformar-se, por meio do processo de tomada de consciência. Santos (2007) ressalta o papel da relação dialógica estabelecida entre sujeitos da pesquisa-formação, para a coconstrução de conhecimentos. Evidenciando que “a participação coletiva é condição fundante da pesquisa-formação”, pois esta não se faz sem o “envolvimento pessoal multidimensional” – que integra as dimensões emocionais, sensoriais, imaginativas, criativas e também racionais, implicadas pela experiência. Compreendendo o processo de “produção de conhecimentos sobre problemas vividos pelo sujeito em sua ação docente”, afirmando a indissociabilidade do ato de conhecer e atuar.

Na busca por nossas respostas, lançarei mão de dispositivos diversos de pesquisa, por entender, como nos ensina Josso (2004), que é na pluralidade de registros que “pesquisador e pesquisado” podem demonstrar como as experiências e o conhecimento, implicaram em transformações conscientes em suas práticas.

5. Considerações finais

A legislação garante aos estudantes surdos o direito de receber instrução em LIBRAS, bem como dispor de espaços virtuais acessíveis. Desse modo, se faz fundamental o desenvolvimento de desenhos didáticos que sejam acessíveis, promovendo a participação ativa, crítica e criativa de todos os educandos.

Como exposto anteriormente, a visualidade é um fator importante no processo de aprendizagem que envolve os estudantes surdos. E os REAs podem ser um importante aliado nesse processo formativo. Compreendemos, portanto, como relevante a temática aqui apresentada, tanto por sua possibilidade de contribuição com a divulgação de REAs livres e acessíveis, quanto por fomentar práticas inclusivas nos espaços tempos de formativos.

Bibliografia

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês B. de (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. 3. ed. Petrópolis: DP. 2008.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, Dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em 25 Agt. 2014.

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

SANTAELLA, Lucia. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Disponível em: www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf . Acesso em 25 Agt. 2014.

SANTOS, Edméa. Articulação de Saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In Silva, Marco. (org) Educação online. São Paulo: Loyola. 2003.

_____. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18, 2003 (no prelo). Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> Acesso em 25 Agt. 2014.

_____. Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente. Tese de Doutorado. Salvador: FAGED- UFBA, 2005. Orientador Prof. Dr. Roberto S. Macedo.

_____. Saberes da docência online: dialogando com a epistemologia da prática e com os saberes dos professores-tutores da UERJ-CEDERJ. Relatório CNPQ, 2009.

_____. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. PESCE, L. ZUIN, A. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

VARGAS, Rejane A.; MEDEIROS, Caciane Souza de.; BECK, Maurício. Imagens da/na contemporaneidade: um convite à análise, uma convocação à teoria. RUA. 2011, no. 17. Volume 2 Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/capaArtigo.rua?id=112> Acesso em 25 Agt. 2014.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 98, p.97-110, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a06v2898.pdf> . Acesso em 25 Agt. 2014.

VILHALVA, Shirley. Despertar do silêncio. Petrópolis: Arara Azul, 2004. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro1.pdf> Acesso em 25 Agt. 2014.

Palavras-chaves: Pesquisa-formação multirreferencial; Cotidianos; REAS, Educação de surdos.

Educação Comunicação e Sociedade

GECES

Ronaldo Nunes Linhares

Coordenador

Universidade Tiradentes

UNIT

geces.com.br

*Alfabetização Informacional em contextos da EAD: um Estudo de Caso com
ingressantes na educação superior na Universidade Tiradentes-Sergipe.*

Pablo Boaventura Sales Paixão
Universidade Tiradentes (UNIT)
e-mail: pabloboaventura1@hotmail.com

Luiz Rafael dos Santos Andrade
Universidade Tiradentes (UNIT)
e-mail: andrade.luizrafael@gmail.com

Alexandre Meneses Chagas
Universidade Tiradentes - Unit
profamchagas@gmail.com

Introdução

O surgimento e constantes evoluções dos recursos informacionais digitais tem promovido novas possibilidades de se relacionar com as informações científicas. Por meio de espaços formais (banco de dados, bibliotecas virtuais) e não-formais de aprendizagem (blogs, comunidades de aprendizagem, fóruns de discussão) os estudantes universitários hoje podem buscar informações a qualquer tempo, haja vista a ubiquidade informacional promovida pelas tecnologias digitais, com maior ênfase na internet.

No entanto, para que esses espaços sejam compreendidos como ambientes de aprendizagem interativos por parte dos estudantes e, também pelos docentes, faz-se necessária a participação ativa da Universidade na concepção de estratégias pedagógicas e didáticas para que essas tecnologias possibilitem o exercício da cidadania para atuar na Sociedade da Informação.

O sociólogo espanhol Manuel Castells (1993), um dos teóricos mais atuantes para compreender esta sociedade informacional, acredita que a contemporaneidade vive um novo sistema econômico e social, visto que o aumento da produtividade está diretamente atrelado à produção e aplicação de conhecimentos e informação na gestão, produção e distribuição, tanto em relação ao processos empregados, quanto aos produtos gerados.

Um importante paradoxo enfrentado pela educação contemporânea diz respeito às dificuldades por parte dos estudantes para lidar com massas documentais⁵² que, por meio de processos cognitivos, possam gerar conhecimento relevante e ético. Isso porque, ao mesmo tempo em que a informação se torna ampla e plural, a falta de competências para lidar com tais informações (acesso, avaliação e uso), a que chamamos de Alfabetização Informacional (ALFIN) poderá acarretar no que Wolton (2010) denominado de “infobesidade” e Benedito-Ruiz e Urbano (2009) de “infotoxicação” (BENEDITO-RUIZ, 2009; URBANO, 2009).

A educação superior deve promover a ALFIN, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de pensar e refletir “com e na prática”, a que Schon (2000) conceitua

52

Esse conceito está relacionado à codificação de experiências científicas, literárias e artísticas que conformam um estoque informacional. A propósito ler SIMEÃO, E. L. M. S. ; [MIRANDA, A.](#) . A conceituação de massa documental. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, Portugal, p. 01-11, 2003.

como a capacidade de ‘refletir na ação’. A capacidade de estruturar estratégias para a resolução de uma situação-problema é um fator imprescindível na promoção de práticas voltadas para a alfabetização no tocante à informação.

No contexto da Educação a Distância (EAD), essa capacidade se torna fundamental para a aprendizagem, pois, nesta modalidade educativa a autonomia informacional tem papel central. Por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), das bibliotecas digitais, de comunidades virtuais de aprendizagem, dentre outras ferramentas digitais, os estudantes podem buscar informações para atender suas necessidades informacionais, desde que, para isso, estejam aptos à sistemática de busca, recuperação, armazenamento e utilização das informações no contexto digital.

Para compreender quais são as Necessidades Informacionais (NI) dos estudantes da EAD, para futuras proposições no campo da Alfabetização Informacional, foi desenvolvida, entre agosto de 2013 a agosto de 2014, uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) com o título de “**A Alfabetização Informacional e a relação com a aprendizagem à distância: um estudo sobre alunos de EAD nos contextos informacionais na Universidade Tiradentes (UNIT)**”. O objetivo geral estava relacionado à elaboração do perfil informacional de alunos ingressantes no ensino superior, na modalidade de Educação a Distância (EaD), da Universidade Tiradentes.

O projeto esteve ancorado às pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Sociedade (GECES-UNIT-CNPq) e contou com uma bolsa do CNPq e a colaboração de um estudante de graduação em licenciatura em História, da UNIT.

A Alfabetização Informacional como ponto de partida para as competências informacionais

A Alfabetização Informacional (ALFIN) ainda é um tema pouco estudado no Brasil, todavia os autores que tratam desta temática, a exemplo de Dudziak (2010), Col e Belluzzo (2011), dentre outros, concordam com a importância da realização de programas e projetos voltados para o desenvolvimento do senso crítico quanto à utilização dos recursos informacionais digitais para o acesso crítico às informações científicas, haja vista a centralidade da utilização eficaz da informação para o exercício da cidadania.

Na realidade universitária brasileira o desenvolvimento de ações para desenvolver tais competências ainda é incipiente, haja vista que o modelo de aprendizagem hegemônico é centrado no professor como figura onisciente, restringindo a capacidade do estudante de investigar novas informações para a construção do seu conhecimento (CÓL e BELLUZZO, 2011).

A universidade necessita capacitar o aprendiz para que se torne o protagonista da sua aprendizagem, deslocando a centralidade da figura do docente entendida como “*expert onisciente*” para o papel de mediador do conhecimento. Desta forma, o docente deve ser visto como potencializador das interações entre professor-aluno e alunos-alunos.

No entanto, as ações formativas nessa concepção devem partir das Necessidades de Informação (NI) dos envolvidos, como forma de que o conteúdo e a linguagem utilizados façam sentido para os mesmos. As NI são entendidas como o reconhecimento do estudante diante da sua incapacidade perante a compreensão de algum fato ou conhecimento, sendo de suma importância para o seu processo de formação.

Diferentemente da alfabetização tradicional, voltada para a leitura linear (livro), a ALFIN visa preparar os estudantes para compreender a realidade mediada pelos conteúdos publicizados nos meios massivos, numa relação um-todos, mas principalmente, as informações hipermidiáticas, numa relação horizontalizada e plural. (AREA, 2010).

O conceito de ALFIN cunhado pela Associação Bibliotecária Americana (ALA) foi escolhido para nortear esta pesquisa, haja vista se tratar do mais utilizado em publicações científicas da Área da Ciência da Informação, quando ressalta que a Alfabetização Informacional está voltada para que os estudantes (de qualquer nível educacional) sejam capazes de localizar (em qualquer linguagem e suporte), avaliar e usar efetivamente uma informação, bem como comunicá-la, gerando assim, novos conhecimentos.

Ressalta-se que os sujeitos alfabetizados informacionalmente sabem como “aprender a aprender”, pois são capazes de encontrar a informação necessária, utilizando-a de forma eficiente e ética (ALA, 1989). Essa concepção aproxima-se dos quatro pilares para a construção do conhecimento, sugeridos pelo Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2006), que ressaltam a necessidade de se repensar a educação, a partir das transformações sociais decorrentes dos avanços técnico-científicos dos últimos anos do século XX e início do século XXI.

Nesse Relatório a UNESCO considera urgente o desenvolvimento de habilidades cognitivas para *aprender a conhecer*, em vias de saber buscar e interpretar as informações encontradas; *aprender a fazer*, de forma a utilizar eficazmente as informações agregadas ao seu conhecimento no seu contexto profissional e pessoal; *aprender a viver juntos*, por meio da capacidade de agir colaborativamente para o bem comum; e, *aprender a ser*, meta final a ser alcançada, pois integra as habilidades precedentes, promovendo o *aprender a aprender*.

A partir do levantamento do perfil informacional é possível identificar os níveis de domínios prévios das competências informacionais, por parte dos alunos de EaD, para que todas as potencialidades trazidas pelas ferramentas digitais se efetivem. Portanto, a partir dos níveis pre-existentes será possível buscar a promoção de autonomia na busca, utilização e publicização de informacionais pessoais e profissionais por meios dos espaços virtuais.

Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico escolhido foi o da pesquisa Exploratória, com enfoque quantitativo, centrada no Estudo de Caso, por entendermos a possibilidade de generalização dos resultados obtidos para outras realidades, desde que feitas as devidas adaptações aos contextos específicos.

As análises serviram para reconhecer as necessidades informacionais dos estudantes, visando subsidiar a construção de práticas formativas voltadas para o desenvolvimento de competências informacionais na Universidade, mais especialmente na EAD.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário *online*, com 20 perguntas fechadas, disponibilizado entre os dias 27 de setembro a 27 de outubro de 2013 aos 1.520 ingressantes dos cursos da EAD do semestre 2013.2.

O critério para a amostragem foi o não-probabilístico por acessibilidade, quando 150 estudantes responderam o referido instrumento, totalizando 10% do universo pesquisado. Os dados quantitativos foram exportados para o *Statistical Package for the*

Social Science (SPSS), onde foram geradas tabelas de frequência relativas a questões como: temas mais pesquisados; fontes de informações; e, nível de satisfação dos estudantes com suas habilidades para encontrar as informações científicas.

A amostra teve uma composição heterogênea, contando com 64,6% de estudantes do sexo feminino e 35,4% do sexo masculino. Em relação à faixa etária, destaca-se a prevalência de estudantes entre 17 a 23 anos (31,7%), seguidos de mais de 35 (28,0%), 30 e 35 anos (23,2%) e de 24 a 29 anos (17,1%). A maioria dos sujeitos é egressa do ensino público (75,6%).

Perfil das necessidades informacionais de ingressantes na EAD

Para a construção do perfil das Necessidades Informacionais (NI) dos estudantes foi imprescindível conhecer quais os temas que despertam maior interesse na realização de pesquisas na internet. Para tanto, foram apresentadas as seguintes opções: estudos, relacionamentos pessoais, família e entretenimento.

Ao analisar as médias de cada temática, conforme Tabela 1, observa-se que o foco principal dos estudantes no ingresso na universidade era a realização de pesquisa para buscar informações que os auxiliassem no seu processo de formação universitária. Isso demonstrar um relevante interesse pela busca de informações científicas, o que implica na necessidade de capacitá-los para utilizar os recursos informacionais digitais de forma eficiente.

Tabela 1 – Necessidades informacionais em relação a:

Tema	Média na escala
Estudos	7.5
Relacionamentos pessoais	5.1
Família	5.7
Entretenimento	6.1

Fonte: Dados da pesquisa

Após reconhecer a importância atribuída pelos alunos aos seus estudos, 7.5, os respondentes foram questionados sobre onde buscam as informações científicas geradas por uma curiosidade ou para atender às solicitações dos professores. Do total, 89% afirmaram utilizar a internet como fonte de pesquisa (Tabela 2).

Tabela 2 - Como os estudantes entrevistados conseguem a informação que necessitam

Fonte de informações	Nº de respondentes	%
Através de pesquisa na internet	129	89,0
Através de consulta a colegas	8	5,5
Por meio de consulta a um profissional da informação (bibliotecário)	6	4,1
Nenhuma das opções anteriores	2	1,4
Total	145	100,0

FONTE: Dados da pesquisa

É consenso que a internet é uma importante fonte de informações para estudantes, de todos os níveis de formação, disponibilizando recursos informacionais que armazenam informações precisas, relevantes e atuais. Entretanto, é necessário que os sujeitos

tenham a devida compreensão dos critérios de confiabilidade a serem empregados em pesquisas na rede, para que possam utilizar as informações recuperadas de forma a agregar valor ao seu arcabouço de conhecimentos (AREA, 2010).

Devem saber como aplicar estratégias de busca, considerando suas NI, bem como avaliar quais fontes de informação disponíveis na internet são mais apropriadas para determinada atividade acadêmica.

A porcentagem de apenas 4,1% que afirmaram consultar um profissional da informação, especificamente o bibliotecário, deve servir como um alerta para que a Biblioteca Universitária (BU) reveja suas políticas de aproximação com os estudantes ingressantes na EAD, buscando conscientizar sobre o papel que o bibliotecário desempenha na formação dos estudantes.

Ainda em relação à auto percepção dos respondentes acerca da satisfação quanto às suas habilidades para encontrar as informações de que necessita, neste caso, na internet, espaço destacado como preferencial para a realização de pesquisa por parte 89% dos respondentes, somados os percentuais de “satisfeitos”, 47,6%, e “muitos satisfeitos”, 16,6%, conforme a Tabela 3, têm-se um expressivo número de alunos que se consideram efetivamente capazes de encontrar as informações de que necessitam, representando 64,2%.

Tabela 3 – Nível de satisfação dos estudantes com suas habilidades para encontrar as informações de que necessitam.

Grau de satisfação	Nº de respondentes	%
satisfeito	69	47,6
nem insatisfeito nem satisfeito	36	24,8
muito satisfeito	24	16,6
insatisfeito	12	8,3
muito insatisfeito	4	2,8
Total	145	100,0

FONTE: Dados da pesquisa

Em diversos estudos nessa área é observada uma supervalorização da auto avaliação dos estudantes em relação aos domínios relacionados à busca de informações, bem como aspectos envolvendo as competências informacionais (TIMMERS, VELDKAMP, 2011; WEILER, 2005). Nesse sentido, percebe-se que um expressivo número de estudantes, neste caso, universitários da modalidade EAD, acredita que pesquisar informações no contexto digital é apenas digitar a temática a ser pesquisada nos motores de busca, sem considerar os critérios de confiabilidade da informação que ajudam no momento da avaliação da qualidade da informação recuperada. (BRITO, VERGUEIRO, 2011; CALAZANS, 2008).

Conclusões

As análises dos dados coletados na pesquisa permitiram elaborar o perfil das NI, haja vista a importância de conhecer essas necessidades para o desenvolvimento de competências informacionais provenientes da Universidade.

A autoavaliação que foi concedida por meio do questionário online que permitiu o entendimento e os níveis de necessidades dos alunos ingressantes no meio acadêmico. A preocupação dos mesmos com a busca por informações que complementem seus conhecimentos, bem como a dificuldade em pesquisar informações científicas são empecilhos presentes no cotidiano do acadêmico, muitos dominam as capacidades de busca, seja em redes sociais, relacionamento, família, mas quando o assunto é objetivado no âmbito dos estudos os estudantes demonstram uma maior lacuna em torno das necessidades informacionais. Deixando claro, assim, que dentre vários contextos do cotidiano do ingressante no ensino superior, o que mais se revela presente em torno das necessidades informacionais são assuntos relacionados ao estudo, e, se tratando de universitários, a dificuldade por informações científicas que possibilitem suporte em sua formação se faz presente no âmbito do estudo.

Desta forma, os estudantes demonstraram insatisfação com as buscas por informações científicas, especialmente no meio digital, pois no mesmo tempo em que traçam um plano para efetuar as suas pesquisas, gastam mais tempo do que gostariam no momento da execução, também, a falta de domínio acerca das plataformas científicas e sua devida utilidade.

O ato dos próprios alunos reconhecerem as suas necessidades informacionais na busca por informações científicas, torna-se uma atitude basilar como ponto de partida para a promoção de competências informacionais por parte das aprendizagens mediadas pela universidade, haja vista que supram os seus anseios de busca por informações no objetivo de complementar seus estudos no meio digital.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BELL, Daniel. **O Advento da Sociedade Pós-Industrial**. São Paulo: Cultrix. 1974.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. São Paulo: USP. 2001.

_____. **Information Literacy: princípios, filosofia e prática**. Brasília: Ci. Inf., v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003.

AREA, Manuel; GUARRO, Amador. **La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente**. Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico, 46-74, 2012.

CHOO, Chun. **A organização do conhecimento. Com as organizações usam a informação para criar significado, contruir conhecimento e tomar decisões**. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um no Design Para o Ensino e a Aprendizagem.** Artmed, 2000.

CÓL, Ana Flávia Sípoli; BELUZZO, Regina Célia Baptista. **Competência em Informação: um fator crítico para a comunicação na atualidade.** Inf. & Soc.:Est., João Pessoa, v.21, n.1, p. 13-25, jan./abr. 2011.

CUEVAS-CERVERÓ, Aurora. Lectura. **Alfabetización em información y biblioteca escolar.** Gijón: Trea, 2007.

BOAVENTURA, P.; PAIXÃO, S.; CERVERÓ, A. C. Universidade 2.0: novas práticas educativas para a promoção de competências informacionais. **Anais do 4o Simpósio Educação e comunicação - Midia e Educação:** espaços e (co) relações de conhecimento, 2013.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. (1989). Final report.

Palavras-chaves: Necessidade Informacionais, competências Informacionais, educação a distância, formação universitária.

A Construção de objetos de aprendizagem por alunos do ensino médio de escola pública em Sergipe

Lais ThieleCarvalho de Souza
Universidade Tiradentes - Unit
souza.lais@gmail.com

Vera Tindó
Universidade Tiradentes
vmtindo@hotmail.com

Keyne Ribeiro Gomes
Instituto Luciano Barerto
keynerg@hotmail.com.br e-mail

Introdução

O avanço e popularização das Tecnologias de Informação e Comunicação trouxeram consigo diversas transformações culturais na sociedade, conseqüentemente, trouxeram em evidência os novos rumos da educação em práticas pedagógicas que se faça o uso dessas tecnologias com o apoio no ensino/aprendizagem e não como informatização do ensino.

Considerando este contexto, de tecnologias voltadas para o ensino/aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) vem implementando nas escolas programas que promovam o acesso à internet, tendo como ações a instalação de laboratórios de informática nas escolas, o incentivo ao uso de dispositivos móveis e a produção de conteúdos para o apoio ao ensino e aprendizagem, levando em considerando o perfil do discente dessa geração e a posição de que a escola deixou de ser o espaço absoluto de aquisição do conhecimento. (BRASIL, 1998)

Diversos programas que o Ministério da Educação (MEC) criou com o objeto de disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no âmbito educacional, destacam-se: TV Escola (1996), Portal do Professor (2008), Banco Internacional de Objetos Educacionais - BIOE (2008), Programa Um Computador por Aluno - UCA (2010) e, em destaque, a Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (2004), que tem como finalidade a construção de materiais didáticos digitais voltados à rede pública de ensino.

Sendo fruto de um acordo entre o Brasil e Estados Unidos da América concernente ao desenvolvimento da tecnologia com fins pedagógicos feito em 1997, tornando-se em 2004 um programa vinculado a Secretaria de Educação à Distância, a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED) tem como finalidade a produção de conteúdos digitais educacionais como forma de estimular o raciocínio e senso crítico dos estudantes da educação básica, como forma de melhorar a aprendizagem e a formação cidadã. Promovendo assim, a construção e publicação destes na rede virtual para o acesso gratuito.

Esses conteúdos digitais educacionais são conhecidos como objetos de aprendizagem, que conforme disponível no site do programa RIVED, é conceituado como “ferramentas reutilizáveis que auxiliam o ensino e a aprendizagem, disponibilizados em repositórios na rede Internet”. (RIVED, 2013, online). Nessa perspectiva, de utilização de objetos de aprendizagem, as TIC vão além de serem um recurso no processo de ensino, eles são uma ferramenta no processo de ensino/aprendizagem que abrange todos os estudantes interessados.

Neste contexto, a aspiração para esta pesquisa surgiu a partir de um estudo paralelo, no qual trabalha a construção colaborativa de objetos de aprendizagem sob autoria de alunos do ensino médio da rede pública de ensino do centro sul do estado de Sergipe. Seguindo esta linha de pesquisa, este estudo tem como intuito de compreender as percepções que alunos licenciandos adquiriram através da experiência de produção de objeto de aprendizagem em relação ao seu papel de aluno como na sua futura prática docente.

Com este pensamento entendo que a experiência de produção de objetos de aprendizagem, num determinado período de formação do licenciando, possa provocar uma aproximação destes para com as TIC em sala de aula. Pois, utilizados e construídos com fins acadêmicos pode contribuir para uma aprendizagem colaborativa, uma vez que os processos de construção dos objetos educacionais fazem com que os alunos envolvidos construam seu conhecimento a partir do compartilhamento de suas competências e habilidades e dos diálogos para chegarem a um censo comum. Procurando compreender e explicar o processo de construção do conhecimento, Vygotsky (1989, p.83) afirma que:

O conhecimento possui um caráter dialético complexo, caracterizado pela: periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções; metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra; embricamento de fatores internos e externos; e processos adaptativos que superam os impedimentos que o indivíduo encontra.

Logo, o presente artigo tem como objetivo descrever o processo de construção de objetos de aprendizagem dos alunos do ensino médio, especificamente do Colégio Estadual Professor Raimundo Mendonça de Araújo envolvidos no projeto Arte com Ciência. A definição deste colégio específico deve-se ao fato de que dentre os colégios envolvidos no projeto, este foi à única escola em que, no período da pesquisa, não se encontrava em período de férias, facilitando assim as etapas de coleta de dados.

Assim, através da descrição do processo de construção de objetos de aprendizagem, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: como o aluno produz seu próprio conhecimento?

As Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de construção do conhecimento

O contexto de sociedade no qual estamos inseridos é denominado de cibercultura, que parte das transformações de linguagem oriundas das conexões dos computadores, numa

nova forma de cultura e construção do saber cada vez mais vem sendo incorporada em nossa sociedade, nomenclatura esta conceituada por Lévy (1999) e Lemos (2008).

A cibercultura se constitui como a cultura da leitura e da escrita numa perspectiva abrangente, no qual as TIC' possibilitam a liberação e criação de espaços para o compartilhamento de informações e construção de conhecimentos através da leitura e da escrita (Lemos 2008). Para este autor, este conceito é estrutura em três princípios fundamentais dessa nova cultura que pode auxiliar na educação (i) princípio da liberação da emissão; (ii) princípio da conexão generalizada; (iii) princípio da reconfiguração: capacidade de reconstrução da informação e conhecimento através das diversas fontes.

Neste novo cenário cultural, encontramos ferramentas que podem contribuir para uma rede de significados construída coletivamente, esta construção coletiva parte dos princípios da cibercultura fundamentados por Lemos (2008) e fortalece o conceito proposto por Lévy (1998, p.30), quando afirma que a junção desses elementos pode gerar uma inteligência coletiva: "A inteligência coletiva, lembremos, é uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada e mobilizada em tempo real [...]".

Entretanto, construir processos metodológicos de ensino fundamentados na colaboração mediada pelas TIC, não é uma tarefa simples. É necessário que o docente perceba as diversas vertentes que estão disponíveis com o intuito de possibilitar que os alunos possam construir seu conhecimento a partir da interação, função esta, fundamental na interconexão de computadores e na propagação das informações contidas na rede que influenciou este novo contexto de cultura em que estamos inseridos.

Objetos de Aprendizagem

No contexto de recursos tecnológicos aplicados na educação, os objetos educacionais estão cada vez tornando-se uma boa opção de aprendizagem devido à sua forma pontual e interativa de apresentação de conceitos.

Existem diversos conceitos sobre os objetos de aprendizagem, mas de uma maneira geral, o objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital com fins educacionais que possam ser reutilizáveis. Em outra perspectiva, são recursos destinados ao auxílio à aprendizagem do aluno tanto na modalidade presencial como a distância, como considera Beck (2002, p. 1): "A principal idéia dos Objetos de Aprendizado é quebrar o conteúdo educacional em pequenos pedaços que possam ser reutilizados em diferentes ambientes de aprendizagem [...]"

Numa perspectiva complementar do conceito de objetos de aprendizagem de forma suplementar, Tarouco et al (2003. p.2) define como: "[...] Qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem."

Conforme Handa e Silva (2006), para que determinado recurso tecnológico educacional seja determinado como objeto de aprendizagem, este deve seguir características como: reusabilidade, portabilidade, modularidade e metadata.

Considerando estes referenciais, pode-se chegar à conclusão de que os objetos de aprendizagem nos remetem a um novo tipo de aquisição de conhecimento, onde o professor deixa de ser a fonte principal de informação e passa a ter o papel de mediador da aprendizagem do aluno.

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como método qualitativo. Conforme Creswel (2010) a caracterização para este tipo de pesquisa está associado ao tipo do objeto de investigação, nesse caso a construção de objetos educacionais, no qual a maior parte da coleta de dados se dará no ambiente dos sujeitos desta pesquisa.

Considerando esta característica do método de pesquisa, em relação à estratégia de investigação, optou-se pelo estudo de caso, essa estratégia parte do objeto de estudo e pelo universo de sujeitos a ser pesquisado, conforme os pressupostos de Creswell, 2010. O ambiente da coleta de dados desta pesquisa será executado no contexto escolar, especificamente, no Colégio Estadual Professor Raimundo Mendonça de Araújo, tendo como sujeitos alunos do 3º ano do ensino médio, envolvidos na produção de objetos educacionais promovido pelo projeto Arte com Ciência.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se em três instrumentos de coleta de dados, a observação e entrevista, sendo assim divididos em duas (02) etapas.

Na primeira etapa, com o intuito de descrever o processo de produção dos objetos educacionais, a coleta de dado será feita através da observação, uma vez que esta estratégia permitirá o acompanhamento de todas as fases que ocorre na produção de um objeto sem interferência alguma. (SCHWARTN, 1955).

Com o intuito de identificar nos alunos sua percepção a respeito dessa experiência, na segunda etapa de coleta de dados optamos pelo questionário. Este foi aplicado com os alunos que produziram os objetos de aprendizagem no qual foi organizado nos seguintes aspectos: (i) oficina; (ii) construção dos objetos de aprendizagem; (iii) aprendizagem

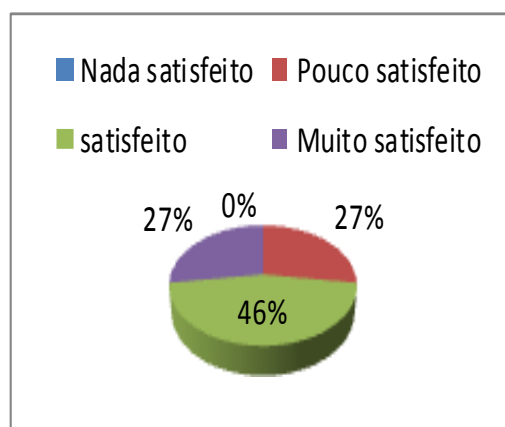
Por fim, a análise dados, a princípio, será feita análise das entrevistas e interpretação das observações a partir do diário de bordo. A concepção filosófica que norteará a interpretação e análise dos dados será a abordagem construtivista social, uma vez que, será descrito a aprendizagem colaborativa a partir da produção dos objetos educacionais por alunos do ensino médio do Colégio Estadual Professor Raimundo Mendonça de Araújo envolvidos no projeto Arte com Ciência, no qual os participantes constroem, coletivamente, o significado dessa atividade através de suas experiências.

Resultados e Considerações Finais

Conforme preestabelecido, com o intuito de descrever o processo de construção dos objetos educacionais foi necessário fazer um diário de bordo onde anotamos nossas observações sobre o fazer durante a oficina por um período de três semanas.

Inicialmente, com a finalidade de disseminar a tecnologia no colégio a equipe do projeto *Arte com Ciência* ofereceu aos alunos do ensino médio, uma oficina sobre Cultura Digital. Nesta os alunos aprenderam a manusear softwares de edição de imagem e vídeo, bem como as diversas opções do uso das tecnologias em sala de aula. Ao fim da oficina, os alunos, organizado em pequenos grupos, produziram objetos educacionais como forma de avaliar a aprendizagem. Dentre os dez alunos participantes da oficina, três se disponibilizaram em participar desta pesquisa.

O número de alunos matriculados nas oficinas, 10, se deve em parte, a falta de



estímulo por parte de seus professores, pois estes, apesar de serem peças-chave no processo de envolvimento do aluno em qualquer atividade extracurricular, se mostraram resistentes em se envolver no processo.

Em relação aos questionários aplicados, 51% dos alunos que participaram da oficina nunca fizeram algum tipo de curso de informática,

já os demais responderam que fizeram informática. Conforme o gráfico 1, apesar de 27% dos alunos terem se sentido pouco satisfeitos por questões da durabilidade da oficina ser pouca para quantidade de informações repassadas, dos alunos satisfeitos e muito satisfeitos alegaram como motivo a temática da oficina. Diante destes dados, entendemos que 100% dos alunos ficaram satisfeitos com a oficina, pois não houve insatisfeito e as considerações dos menos satisfeitos demonstraram o interesse do aluno na oficina.

Etapas do processo de construção dos objetos educacionais

Durante as reuniões do grupo para a construção do objeto de aprendizagem constatou-se que foram necessários quatro pontos cruciais: a definição do tema, pesquisa, o roteiro, produção e publicação.

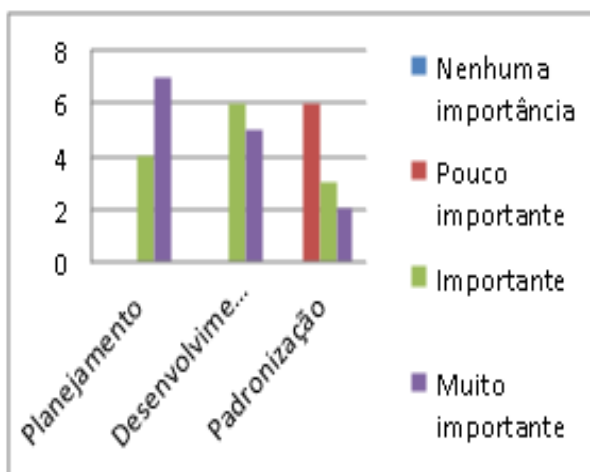
O primeiro ponto foi à escolha do tema que seria abordado no objeto de aprendizagem, pelo grupo composto por três alunos e um mediador, nesse caso um especialista em comunicação integrante do projeto *Arte com Ciência*. Durante as discussões do grupo, o mediador enfatizou, de acordo com as características requeridas para a construção de objetos de aprendizagem, a importância de definir um tema pontual.

Após a definição do tema, os alunos iniciaram a pesquisa sobre o conteúdo. Nesta etapa, não houve como observar as atividades de pesquisa. Neste segundo encontro, os alunos trazem o resultado de suas pesquisas e iniciam a construção do roteiro do objeto de aprendizagem. Este tem por finalidade organizar o contexto do objeto, nele é escrito a forma de explicação do assunto, bem como o tipo de extensão da mídia digital.

Após estas etapas iniciais, os alunos iniciam o processo de construção digital do objeto educacional que, a depender do formato escolhido, pode demorar semanas. Esse processo sempre tem o acompanhamento do mediador, pois apesar dos alunos terem sido aperfeiçoados previamente, é na prática que eles vão melhorando suas habilidades com a tecnologia.

Por fim, após a finalização, para que o objeto educacional seja reutilizável, os alunos o publicam na plataforma [guigoh \(artecomciencia.guiogh.com\)](http://artecomciencia.guiogh.com).

Com relação às etapas de construção dos objetos de aprendizagem apresentados por Handa e Silva (2006), a maioria dos alunos declararam pouca importância em relação a etapa de padronização dos objetos de aprendizagem, isso implica nas características essenciais dos objetos como: os direitos autorais, descrição, formatos dos arquivos para garantir sua reutilização e classificação.



Sendo assim, podemos inferir que o processo de construção dos objetos de aprendizagem feito pelos alunos em atividades extracurriculares é uma prática que se insere no contexto da cibercultura e trabalha transversalmente, pois utiliza os “artefatos” das TIC juntamente com a temática do objeto que através das etapas de construção do objetos de aprendizagem, juntamente com os objetos de aprendizagem na visão dos alunos. fazer com que estes alunos construam seus próprios conteúdos tecnológicos.

A guisa de conclusão, reafirmamos a condição inconclusa deste estudo, ainda em desenvolvimento. No entanto, já se permite destacar o envolvimento dos alunos, em relação a produção colaborativa do conteúdo. Mesmo sem a participação dos professores, os grupos se envolveram nas oficinas, desenvolveram habilidades e competências técnicas em relação as mídias e as competências informacionais em relação a busca de informações científicas necessárias para a produção colaborativa do conhecimento através dos objetos.

O próximo passo deste estudo é identificar, através de entrevistas com os alunos, as facilidades e dificuldades destes alunos em relação as etapas do processo de produção dos objetos, desde a oficina até a publicação. Os objetos, resultados da oficina, publicados no site, também estão sendo avaliados. Por especialistas em mídia, sobre a estrutura técnica dos objetos e uma avaliação cognitiva sobre os conceitos relacionados aos conteúdos dos objetos.

Bibliografia

BECK, R.J. **Learning objects:what?**.Center for Internation Education. University of Winsconsin. Milwaukee. 2001.

BRASIL. João Kerginaldo Firmino do Nascimento. Ministério da Educação. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília -unb, 2007. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/infor_aplic_educ.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares para o ensino médio**. Brasília: Brasília, 2000. 109 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/baseslegais.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do professor**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 12 out. 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de educação a distância – RIVED**. 2005. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **TV escola**. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=94&Itemid=97>. Acesso em: 12 out. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HANDA, J. K.; SILVA, J. B. G. **Objetos de aprendizagem (learning objects).** Boletim EAD – Unicamp. 31 de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br:9000/GECON/sites/EAD/index_html?foco2=Publicacoes/78095/846812&focomenu=Publicacoes>. Acesso em: 04 set 2013.

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

LÉVY, Pierre. **A Inteligência coletiva:** por uma antropologia no ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998. 212 p.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da inteligência:** O futuro do pensamento na era da informática. 1º edição Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3.ed.São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

SCHWART MS, SCHWART CG. **Problems in participant observacion.** Amer J Social. 1995;p. 343 – 354.

TAROUCO, L. M. R; FABRE, M. C. J. M.; TAMUSIUNAS, F. **Reusabilidade de Objetos Educacionais.** 2003. Disponível em: http://www.cinted.ufrgs.br/renote/fev2003/artigos/marie_reusabilidade.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

Palavras-chaves: Objetos de Aprendizagem – Tecnologias de Informação e Comunicação – Educação.

A GESTÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR

Marília Gabriele Melo dos Santos
Universidade Tiradentes
Gabi_1785@hotmail.com

Mayanna de Jesus Silva
Universidade Federal do Maranhão
mayanna@ifma.edu.br

Ronaldo Nunes Linhares
Universidade Complutense de Madri
nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com

Introdução

A presença das tecnologias na educação brasileira tem trazido mudanças representativas quanto às concepções da escola em relação à gestão, ao perfil do professor, do cidadão em formação e ao modelo pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de ensinar e aprender. A partir da década de 90, além das políticas de inserção das Tecnologias na educação brasileira, um instrumento governamental procurou inserir o uso das tecnologias na educação atrelado ao conceito de Qualidade numa relação causa/efeito questionável, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's.

Ao referir-se à utilização das TIC o que chama atenção nos PCN's é o destaque da melhoria da qualidade educacional como consequência da utilização das tecnologias e suas linguagens. No texto introdutório dos PCN's há um reforço de que a busca pela qualidade na educação está relacionada à utilização de recursos “televisivos e de multimídia”. Em relação as tecnologias informáticas e sua relação com seleção dos materiais didáticos, a proposta apresentada no sumário do texto, propõe o “indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar (BRASIL, 1997, p.104).

Além disso, na maioria dos textos que implantam as políticas governamentais para uso das tecnologias na educação, é recorrente o apelo a ideia de modernização da educação dependente das TICs, tornando estas responsáveis por uma “nova” educação. Há que se considerar que sustentar a ideia de que a educação pode se “modernizar” apenas com novos suportes tecnológicos pode ser um equívoco.

Esta pesquisa se fundamentou nas concepções de autores como LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; (2012), PARO (1996), LÜCK (2009), GONÇALVES (2010) e procurou compreender como a gestão recebe estes programas/projetos de inserção de TIC, destacando as dificuldades e facilidades que os gestores enfrentam no campo administrativo, financeiro e pedagógico de escolas sergipanas. Para entender o modelo de gestão destas tecnologias na escola, procurou responder a seguinte questão: O modelo da gestão adotado pela escola sergipana responde eficientemente as novas demanda proposta pela presença das TIC no espaço escolar tanto na dimensão pedagógica, administrativa e financeira?

2. Políticas Públicas de TIC e inovação da educação

Podemos afirmar que foi com o Cinema que registramos a primeira experiência de política pública para inserção de Mídias e TIC na educação brasileira, com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo – INCE (1937). Desde então, passamos por experiências com o rádio, a exemplo do MEB e com a Televisão, das quais se destacam os telecursos. Em 1983 é implantado a primeira experiência com os computadores com o Projeto Educação com computadores (EDUCOM). Voltado para a formação de recursos humanos e produção de softwares educativos. Seis anos depois foi lançado o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), com o intuito de desenvolver a informática educativa por meio de projetos e atividades que propunha uma fundamentação pedagógica eficaz.

A década de 90 foi profícua nestas políticas. Neste período destacam-se os projetos: “Um Salto para o Futuro” (1992); TV Escola (1995) e o PROINFO (1997), atualizado em 2007, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem e oportunizar a todos a igualdade de acesso a instrumentos tecnológicos disponibilizadores e gerenciadores de informação. Em 2005, surge o Programa Mídias na educação que trouxe como suporte o rádio, TV, impresso e o computador. No advento dos dispositivos móveis, o governo lança o programa é “Um computador por aluno” (PROUCA) para escolas com mais 500 alunos.

A implementação de cada política de inserção das TIC na educação exigiu atenção e recursos para equipar e colocar em prática ações de reestruturação das escolas, capacitação de professores e continuidade na política. Na escola, estas reestruturações e mudanças estruturais, econômicas e sociais, passam a ser requerida com maior veemência e com ela a necessidade de releitura do conceito de gestão de uma escola tecnologicada.

É importante ressaltar também que:

[...] inovação designa ideias novas e mudanças positivas que se ajustam aos esforços visando a realização dos objetivos definidos e envolve todos os setores do sistema educativos. Mas, por si só, a inovação sustenta caráter de confronto e resistência à mudança, o que dificultaria sobremaneira os novos modos de atuação no ambiente escolar. Pois a inovação e a mudança atinge as estruturas organizacionais, tais como o repasse dos recursos para educação, as políticas voltadas para uma prática participativa, qualificação centrada nas competências profissionais, entre outras. (GENTIL; 2010, p. 68).

É perceptível que numa sociedade tecnológica e onde a ideologia da gestão de sistema é uma realidade inclusive na academia, a gestão das mídias/TIC, na escola avançou muito pouco. Carece de uma cultura de gestão escolar de conhecimento, que considere seu uso por parte de professores, técnicos e gestores, como também de estratégias administrativa para planejar, implantar e avaliar seu uso e impacto na dimensão didática, financeira e administrativa da escola. Nesse sentido, Moran (2003; pag.151) observa que, “as condições de gerenciamento de muitas escolas públicas são precárias. Infra-estrutura

deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas. É difícil falar em gestão inovadora nessas condições.

Compreender essa realidade é fundamental para a reflexão sobre a necessidade de novas práticas de gestão administrativa e pedagógica das TIC no espaço escolar e consequentemente para melhoria da prática pedagógica.

3. O Modelo de Gestão do Sistema de Educação em Sergipe

O sistema público estadual de educação sergipano é composto por 367 escolas, organizadas em nove diretorias regionais de educação (DRE) e mais a Diretoria de Educação de Aracaju (DEA) num total de dez regionais. O modelo de gestão escolar é definido pela Lei Complementar nº 16 de 28/12/1994, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Sergipe e dá outras providências. Em específico, o TÍTULO VII, Capítulo III, se referente à administração dos estabelecimentos escolares. Reduziu à gestão escolar a indicação para cargo de Diretor sobre interferência política. Esse fato não é mencionado no capítulo, mas a indicação do cargo de Diretor e os demais cargos são feitos por indicação do Secretário de Educação. Na Lei nº 4.749, Subseção V, Art. 24. Define como competência da Secretaria de Estado da Educação – SEED,

[...] educação – política educacional; sistema estadual de ensino; política do magistério; assistência técnica e financeira aos municípios, vinculada ao desenvolvimento do ensino; administração das unidades escolares da Rede Oficial de Ensino do Estado; controle e fiscalização do funcionamento dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares; outras atividades necessárias ao cumprimento de suas finalidades, nos termos das respectivas normas legais e/ou regulamentares.

Em 2013, o Estado deu início a implantação de um modelo de gestão escolar, que respondesse as novas demandas da sociedade e a necessidade de modernização das práticas administrativas na SEED. O Decreto nº 29.120 de 06 de março de 2013, em fase de implantação, dispõe sobre o processo de seleção para função de confiança de Diretor Escolar. Este novo modelo começou a ser colocado em prática em outubro de 2013 e de forma gradativa.

Estabelece nesse Decreto um processo seletivo e outro consultivo. No primeiro, coloca os critérios para participar do processo, em que o candidato passa por um curso de formação com duração de 80 horas, sendo 60 presenciais, com prova final e nota mínima 6,0 e frequência de 80% e, 20 a distância, sendo estas últimas, destinadas para elaboração de um plano de gestão.

Com a aprovação o candidato ele deve elaborar o plano de gestão e apresentá-lo para uma comissão, caso seja aprovado vai para o processo consultivo. Para o processo consultivo deve ser constituída uma comissão Estadual, regional e a escolar. A comissão escolar também passa por um processo de seleção para compor-se. Somente neste item, pressupõe uma ação democrática.

Com a obrigatoriedade de apresentar um plano de gestão para sua escola, pressupõe-se que o futuro gestor deva conhecer a escola a que se candidatou e que pretende gerenciar.

Nossa hipótese é de que neste plano as dimensões financeiras, administrativas e pedagógicas devem ser privilegiadas e conseqüentemente a atenção para o aparato tecnológico da escola, sua manutenção/atualização e o seu uso no processo de ensino e aprendizagem. Infelizmente por se tratar de um modelo em implantação, ainda não podemos confirmar esta hipótese. Sendo assim, o projeto pesquisou gestores que exercem a gestão em escolas regidas pelo modelo novo e o antigo.

Percebemos que o Decreto 29.120 implantado no estado de Sergipe procura aproximar-se mais de um modelo de gestão democrática, quando incentiva a participação da comunidade, dos pais e da sociedade em geral, para eleição do Diretor. No entanto, esse decreto estabelece eleição apenas para diretor, já as demais funções de Secretário Escolar e Coordenadores de Ensino são feitas pelo diretor eleito pela indicação de lista triplíce e o Secretário de Educação escolhe os nomes para serem nomeados, ou seja, continuam as indicações políticas.

4. Percurso Metodológico

O projeto “O Modelo de Gestão das Tecnologias nas Escolas sergipanas”, uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, feita com base na análise da legislação sobre os modelos de gestão implantados no Estado de Sergipe, e a legislação referente aos instrumentos de financiamento das escolas estaduais e os programas e projetos governamentais para inserção de TIC. (TV escola, UCA, Lousa digital, Projetor multimídia, rádio escola e TABLE educacional); e também no Serviço de Pesquisa e Desenvolvimento Institucional - SEPIN, sobre os documentos referentes aos modelos de gestão implantados no Estado de Sergipe, e sobre os recursos que as escolas estaduais recebem. Estas informações subsidiaram a produção de um questionário para os Diretores com perguntas relativas à gestão escolar, a formação do diretor, a gestão pedagógica, a gestão administrativa e financeira. O questionário foi testado com gestores de duas escolas estaduais antes de ser enviado, via e-mail, para os gestores das 367 escolas estaduais. Dos questionários enviados para os gestores responderem, 16 questionários foram respondidos.

A análise dos dados dos Gestores que responderam o questionário foi categorizada para melhor compreensão em quatro partes. Sendo assim, as análises a seguir de categorizaram em: a) Perfil e experiência de gestão, b) Estrutura e infraestrutura da escola, c) Gestão pedagógica, d) Gestão Administrativa e Financeira.

5. Perfil e experiência de gestão: resultados

Enviado para os gestores, foram devolvidos 16 questionários, dos quais 13 por gestores do sexo feminino e 3 masculino. A média de idade dos entrevistados foi de 40-49 anos, dos 16 entrevistados, 6 possuíam especialização (Lato Sensu) em Administração Escolar, 4 Especialização(Lato Sensu) em outras áreas, 2 Educação Superior – Pedagogia, 2 Educação Superior – Licenciatura, 2 Mestrado (Stricto Sensu). Para a maioria dos diretores este era o primeiro ano de experiência no cargo de diretor e o seu primeiro ano de experiência na escola que atua. Antes de exercer o cargo de Diretor todos trabalharam como docente por um período médio de 20 anos.

A maioria dos diretores já havia feito um curso de formação de gestor, de curta ou de média duração. Variando entre 8 horas, 40horas, 60 horas e até um ano.

Referente às condições da internet, por parte da equipe escolar no qual 3 acharam satisfatória, 10 parcialmente satisfatório, 2 insatisfatório e 1 a escola ainda não conta com acesso à internet. Referente às perguntas sobre condições da internet, por parte dos alunos. Segundo os gestores, 2 acha satisfatório, 7 acham parcialmente satisfatório e 3 insatisfatório e 4 a escola ainda não conta com acesso à internet.

Em relação às condições do ambiente físico da escola, as condições de limpeza e conservação das instalações são consideradas regulares e boas. Referente à quantidade de equipamentos na escola, observamos que as escolas estão razoavelmente aparelhadas com televisores (100%), vídeos, Datashow e aparelho de som. Quanto aos computadores para uso dos alunos, somente 9 escolas afirmam ter esta tecnologia para os alunos e 8 para os professores, embora todas elas tenham computadores administrativos.

5.1 A dimensão da Pedagógica da Gestão. A maioria dos diretores entrevistados são assessorados por um conselho escolar como apoio a sua gestão. A maior parte dos gestores afirmam ter contado com a participação da comunidade escolar para a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP). As escolas participam ou participaram de alguns programas estabelecidos pelas políticas públicas estabelecidas pelos governos nacionais e estaduais. (TV Escola, Rádio Escola, PROINFO, TABLET Educacional, Lousa Digital, Projetor Multimídia, PROUCA). Esses programas só estão ativos em 8 escolas, nas outras 8 escolas estão inativos, por falta de computadores, falta da antena parabólica, pela ausência de um profissional capacitado, laboratório de informática sem manutenção, falta de interesse e falta de estrutura.

A opinião dos gestores sobre o grau de satisfação dos alunos em aprender usando esses programas, a maioria considera como boa, no entanto 4 gestores colocam que esta satisfação não existe. É necessário dar importância aos princípios de uma gestão eficaz, projetos pensado e articulado pedagogicamente serão mais eficaz, de forma que seja participativa provocando novos métodos e praticas visando mudanças significativas na educação.

Notamos as dificuldades com relação ao uso pedagógico das TIC e a falta de perspectiva de aprendizagem dos professores e da escola. Muitos professores não sabem manusear esses aparelhos e não demonstram muito interesse de aprender, tornando-se difícil inserir essas tecnologias na sala de aula. Também a falta de um Conselho Escolar, Conselho de Classe de um Grêmio Estudantil para uma interação entre a escola e a comunidade.

5.2 A dimensão Administrativa e Financeira da Gestão - Atualmente todas as escolas recebem recursos Federais e Estaduais, sendo repassada de acordo com a matrícula da escola. No Brasil o financiamento e gestão escolar ocorrem por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995, instrumento de descentralização dependente vinculado e, a assistência financeira proporcionada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), segundo a legislação oficial atualizada, registrada em documentos do MEC.

A manutenção da escola é feita somente com os recursos públicos. Apenas 1 respondeu que recebe raramente ajuda do setor privado. Para recebimento do apoio financeiro a maioria dos gestores tem que prestar contas e corresponder a algumas exigências para o recebimento do recurso.

De acordo com os diretores todos os alunos tem conhecimento das condições financeiras da escola. A direção é quem repassa essa informação. No planejamento de recursos financeiro da escola quem participa nas decisões é o comitê comunitário. Quanto a inclusão das novas tecnologias no projeto político pedagógico, apenas 1 entrevistado respondeu que não inseridas. Sobre o acesso dos professores aos recursos tecnológicos, apenas 1 dos entrevistados falou que não acesso. A maioria dos gestores respondeu que existem curso de capacitação voltado para professores e para as tecnologias, mas alguns professores não tem interesse, pois falta tempo. Referente aos recursos financeiros para as tecnologias, apenas 1 afirmou que existe, e o programa que oferece é o PROFIN.

6. A guisa de Conclusões

No decorrer da pesquisa pudemos concluir que no Brasil, o governo fornece recursos para equipar e reestruturar as escolas, mas não considerou a gestão quando implantou as políticas de informatização na escola. Este primeiro momento da pesquisa nos aponta elementos de compreensão sobre como os gestores recebem os programas/projetos de inserção de TIC, e como as escolas não estão estruturadas para receber essas tecnologias. Além disso, com inserção das tecnologias na escola, o modelo de gestão precisa de uma releitura de forma que o seu processo de construção integre um ambiente construtivo, colaborativo, criativo.

É importante ressaltar as dimensões: Pedagógica, Administrativa e Financeira no modelo de Gestão da escola. Com base nos dados dos questionários e das entrevistas coletadas, fica evidente a dificuldade que os gestores enfrentam no campo administrativo, financeiro e pedagógico para gerenciar a relação escola e tecnologias.

Começamos pela gestão pedagógica, esta é diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. Os resultados apontam que os gestores enfrentam dificuldades no acesso a internet, no suporte técnico e na manutenção dos aparelhos. Sem autonomia no suporte, essa manutenção não é feita regularmente ou preventivamente e, muitas vezes, culmina com os aparelhos inutilizados. Esse fato mostra a falha na gestão pedagógica em promover e organizar a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) no processo ensino-aprendizagem.

A Gestão financeira é responsável pela análise, decisão, atuação, obtenção, utilização e controle dos recursos financeiros necessários às atividades da escola. De forma que, muitas escolas possuem os programas estabelecidos pelas políticas públicas nacionais e estaduais, mas não usam de forma planejada. Quanto aos recursos Federais e Estaduais que as escolas recebem, os resultados apontam que é insuficiente para a manutenção da escola e os gestores relatam que não existe um recurso específico para as tecnologias.

A Gestão Administrativa é um conjunto de varias outras dimensões da gestão escolar, sendo assim, zelam pelos bens da escola fazendo o bom uso e contribuindo na manutenção dando condições para concretização de processos pedagógicos de qualidade. Com base no questionário e nas entrevistas percebemos que as escolas enfrentaram problemas na parte elétrica e no acesso à internet. Muitos gestores encontram dificuldades em relação à guarda e segurança dos aparelhos. No qual a escolas sofrem com a falta de capacidade financeira para manter a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos aparelhos e dos espaços tecnológicos. Tornando-se difícil as ações e projetos com as TIC.

Por fim é possível notar uma evolução das discussões em relação aos conceitos de gestão democrática nas escolas e que, o modelo de gestão das escolas de Sergipe começa a dar um passo para ficar mais perto da gestão democrática. No entanto é necessário a percepção de que para auxiliarem no processo de construção do conhecimento as TICs devem sair do documento do projeto pedagógico da escola, onde estão apenas como um registro, e serem inseridas no espaço de ensino-aprendizagem construtivo, colaborativo e criativo, que considere, gestores e equipe técnica/pedagógica como um terceiro elemento do tripé, juntamente com o aluno, e professor para o sucesso do uso das TIC em sala de aula e consequentemente do processo de ensinar e aprender.

Bibliografia

BARDIN, L (1977). *Análise do Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

FRANCO, da S. Marília. Cinema Educativo é Chato. In. *Revista Vídeo Escola*, nº 0, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, fevereiro de 1991.

_____, Cinema e educação In. *Revista imagem e Tecnologia, Educação*. Rio de Janeiro: Núcleo de Criação e Produção da UFRJ, 1988.

_____, [et al.] *A Natureza Pedagógica das Linguagens Audiovisuais*. Coleção Lições com o Cinema. São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993.

FOGAÇA, Azuete & SALM, Cláudio. Educação, trabalho e mercado de trabalho no Brasil, in *Revista Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência. Ciências e Cultura: temas e tendências*. Ano 58, nº 4 Outubro/Novembro/Dezembro de 2006.

MORAN, José Manuel. Gestão inovadora da escola com tecnologias in VIEIRA, Alexandre (org.). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo, Avercamp, 2003. Páginas 151-164.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: Política, estrutura e organização. 10º ed. São Paulo: Cortez, 2012.
LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2º ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12327&Itemid=669.> Acesso em: 23 Março 2014.

Assembleia Legislativa de Sergipe. Disponível em: http://al.se.gov.br/Detailhe_Lei.asp?Numerolei=1607. > Acesso em: 18 Abril 2014.

Ministério da educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320.> Acesso em: 18 Abril 2014.

Portal de notícia. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/glossario-legislativo/lei-complementar>.> Acesso em: 04 Maio 2014.

Portal da Legislação. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1#content>.> Acesso em: 04 Maio 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

Palavras-chaves: Gestão, Gestão de TIC, Educação.

Laptop UCA: um olhar a partir da gestão das TIC e formação de professores do núcleo de tecnologia de Aracaju/se

Rita de Cássia Amorim Barroso
Universidade Tiradentes
ritadte@gmail.com

Valeria Pinto Freire
Instituto Luciano Barreto Junior
valeria@ilbj.org.br

Daniel Brama Nascimento Carvalho
Universidade Tiradentes (UNIT)
e-mail: historiadobramo@hotmail.com

Introdução

A sociedade contemporânea é marcada por inovações tecnológicas, transmissão de informações, automatização, robotização, telecomunicação, biotecnologia, o surgimento e a generalização da informática, dos vídeos interativos, dos *CD-ROM*, do videotexto que permitem ao usuário acessar uma maior quantidade de informação codificada e de sistemas simbólicos, com as vantagens da rapidez, da interatividade e da hipermídia.

Esse contexto sócio-técnico que re-significa o social e as práticas educativas, não é uma ocorrência isolada, mas faz parte das transformações ocorridas em estágios sucessivos da economia, com impactos significativos na redefinição da posição dos indivíduos na sociedade e, conseqüentemente, na formação das identidades culturais (Castells, 2012). A informática fez convergir tecnologias específicas para um sistema altamente integrado de informação, aglutinando as conquistas da microeletrônica, das telecomunicações e dos computadores.

Desde sua criação, o Núcleo Municipal de Tecnologia Educacional do Município de Aracaju, tem como objetivo expandir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas unidades educacionais da rede pública de Ensino enquanto possibilidades pedagógicas, capaz de potencializar o desenvolvimento conceitual nas diferentes áreas do conhecimento.

Em Aracaju, o Projeto UCA (Um Computador por Aluno), foi implantado inicialmente como projeto piloto em uma escola do Município e, posteriormente ampliado, no ano de 2012, com a aquisição de laptops da empresa POSITIVO, iniciando a etapa de extensão em mais 15 escolas da rede municipal de ensino. O PROUCA integra-se ao Programa Nacional de Tecnologia na Educação (PROINFO) do MEC, cuja ação de formação dos profissionais da educação para o uso pedagógico das tecnologias em laboratórios de informática foi ampliada e enriquecida com o uso de equipamentos portáteis ou laptops.

Com a perspectiva de que a formação do professor é fundamental para que possa haver uma melhoria significativa na prática pedagógica, à equipe de Coordenação do PROUCA no Município planejou e ofertou o curso de Introdução Educação Digital – Apropriação da linguagem do laptop UCA. Este é o foco deste artigo: descrever e analisar os projetos desenvolvidos pelos professores cursistas, como resultado do

processo de formação oferecido aos professores pelo Núcleo de Tecnologia de Aracaju/SE a partir dos usos do *laptop* UCA.

2. Gestão das TIC e formação de professores com tecnologias educacionais

No espaço escolar, estamos vivendo uma revolução na maneira de ensinar e de aprender e isto vem acontecendo devido ao uso das TIC, principalmente do computador. Para Valente (2009), o uso do computador na escola é uma forma para que novas metodologias sejam utilizadas, potencializando o ensino e a aprendizagem. É notório que o uso de tecnologias educacionais tem a capacidade de proporcionar grandes avanços para a educação, porém precisamos de professores preparados para que essas mudanças sejam incorporadas na prática docente.

Sendo assim, a formação de professores frente à introdução de novas tecnologias exige uma re-pensar das metodologias de ensino e uma re-dimensão de suas práticas pedagógicas, permitindo auxiliar o professor ampliando e fortalecendo experiências de aplicação das mesmas no processo ensino-aprendizagem (Mercado, 2010).

Desse modo, faz-se necessário formar e preparar professores para que conheçam as potencialidades educacionais das tecnologias de informação e comunicação e possam utilizá-las de maneira pedagógica favorecendo a construção do conhecimento dos educandos. Salienta Valente (2009; p. 153), como fator importante neste contexto, que:

[...] a formação do professor para ser capaz de integrar a informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender porque e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica.

A educação brasileira passa por um momento especial de sua história: a inserção das TIC no espaço escolar, mais especificamente na sala de aula, contribui para que se estabeleçam novas relações com o saber, onde a vivência com a comunicação compartilhada e a troca de informações com outros espaços do conhecimento que possuem os mesmos interesses são inseridos no cotidiano da escola. O que a torna um campo favorável para que as inovações tecnológicas e as inúmeras possibilidades que estas podem favorecer entrem em evidência, tornando-se valiosos instrumentos para a área educacional.

Até 30 anos atrás, era possível a escola se organizar apenas em torno do livro e centrada no professor a grande fonte de transmissão do saber escolar. Hoje esta realidade é colocada em xeque quando presenciamos um aumento de políticas públicas voltadas para implantação e implementação de programas que visam a democratização do acesso as tecnologias. Neste contexto, chega as nossas escolas, o UCA – Um Computador por Aluno, numa tentativa de não apenas oferecer a possibilidade do aluno se familiarizar com essas tecnologias, mas também utilizá-las como elemento individual e coletivo na construção da aprendizagem.

Além disso, presenciamos a ampliação da base material do trabalho docente, (não mais apenas o livro), pois temos agora acesso a um universo de informações muito grande. Essa extensão das possibilidades do trabalho pedagógico vem se constituindo um ponto

importante no debate atual entre os educadores. Saber quais as formas de abordar este uso na sala de aula é uma constante dúvida do professor.

Foi pensando na necessidade de orientar os professores da rede municipal na integração dos recursos tecnológicos no desenvolvimento das atividades pedagógicas que a equipe de coordenação do PROUCA da rede municipal planejou uma formação em serviço, tendo como eixo teórico-metodológico priorizar os conteúdos da apropriação tecnológica do *laptop* UCA e criar possibilidades de aplicação em atividades pedagógicas com os alunos.

Nesta perspectiva, o professor deveria a utilizar as ferramentas do *laptop* UCA na formação, planejando atividades pedagógicas para posterior aplicação na escola com os alunos, o que reforçava o aprendizado do professor. Pois é na prática que os professores usam seus conhecimentos e atitudes e percebem seus domínios e dificuldades. Conforme cita Valente (2009, p. 153), as experiências de formação, *“Devem-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.*

De acordo com o autor a ação de formar professores deve ser mais ampla do que aquela convencionalmente gestada e realizada, ou seja, capacitar professores deve implicar não somente em dar condições por meio das políticas públicas, mas possibilitar a autonomia do professor para que a partir do conhecimento apropriado através de sua formação ele construa seus próprios objetivos e conhecimentos a luz de sua realidade para nela atuar encontrando o percurso da aprendizagem.

É importante registrar que o uso do *laptop* UCA na formação de professores deverá cumprir funções inclusivas, socioeconômicas, políticas e ideológicas para o uso eficiente de novos modelos de gestão e de uso das tecnologias. Como também, para estabelecer novas formas de organização do trabalho escolar, na medida em que define políticas industriais, tecnológicas e educacionais.

3. Procedimentos metodológicos

Para este estudo, adotou-se a pesquisa-ação, por ser uma pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2005). Procura compreender os aspectos que envolvem o contexto pesquisado, permitindo dessa forma uma análise concisa dos resultados do processo de formação dos professores do PROUCA na aplicação prática dos conhecimentos (Lüdke e André, 2011). Este estudo parte da hipótese de que a formação continuada do professor com o uso dos aplicativos do *laptop* UCA pode favorecer a mudanças de concepção de aprendizagem e dos papéis do professor e do aluno nesse processo se estiver relacionado com a construção da prática docente.

Tem como objeto, o curso de formação, organizado tendo como base o Curso de Introdução Digital do PROINFO, acrescentando a este a apropriação da linguagem do *laptop* UCA Mandriva, atendendo aos professores que estavam em sala de aula e participavam da formação em turno contrário, podendo assim unir teoria/prática. Com carga horária de 40 horas presenciais e 08 a distância realizada no ambiente virtual de aprendizagem e-proinfo, a formação foi organizada em 08 módulos. O curso contou

com 12 turmas com 30 cursistas perfazendo o total de 360 de professores e coordenadores das escolas contempladas.

Cabe ressaltar que cada módulo envolveu atividades práticas articuladas, possibilitando a apropriação das ferramentas do laptop e o aprendizado em ação. Tendo como eixo curricular e pedagógico os conteúdos da formação de Introdução a Educação Digital – Apropriação do Laptop UCA, (Aplicativo do escritório do laptop UCA – Editor de texto; Laptop do PROUCA – SO LINUX – MANDRIVA, Apresentador de Slides do Laptop UCA; Rede Mundial de comunicação – Internet e os Sites de busca – Sites Educacionais)⁵³.

Os professores colaboradores (360), professores de ensino fundamental de primeiro ao nono ano das escolas contempladas com os laptops do PROUCA, que participaram da formação no primeiro semestre de 2012. Os dados coletados foram predominantemente descritivos, através da apresentação dos 9 projetos, resultados da oficina, desenvolvidos pelos professores cursistas com seus alunos usando do laptop do PROUCA.

4. Descrição e análise dos projetos desenvolvidos

A aquisição de computadores portáteis individuais tornam as atividades desenvolvidas nas escolas mais flexíveis, interativas e autônomas. Esta realidade transforma a prática docente enriquecida quando associada à metodologia de projetos. Constatamos esta transformação percebendo a riqueza de conteúdos e dinamicidade dos projetos desenvolvidos pelos professores cursistas culminando no primeiro Encontro Pedagógico do Programa Um Computador por Aluno coordenado pela Equipe do PROUCA, teve por objetivo divulgar trabalhos produzidos por professores cursistas que participaram do curso de formação.

Os projetos desenvolvidos pelos professores cursistas como resultado da formação, apresentaram diferentes linguagens: vídeo, entrevistas, programas de rádio, jornal, etc. Neles, estavam evidentes diversas possibilidades pedagógicas de utilização do laptop UCA e que a aprendizagem foi significativa na medida em que o aluno participou ativamente de todo o processo.

O Projeto Brincadeiras, realizado com 35 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I Etapa, fez uso dos aplicativos do laptop para realizar um comparativo das brincadeiras de antigamente com as atuais. Abrangendo as áreas de conhecimento Português, Matemática e Artes, ludicamente, as crianças se apropriaram deste universo fazendo uso do editor de texto writer, uso da webcam, jogos do laptop entre outros.

O Projeto Gentileza, trouxe a tona a questão dos valores, que são tão importantes na formação do ser humano, foi aplicado nas turmas de 8º e 9º anos, com a abrangência em média de 128 alunos. O mesmo procurou incentivar pequenos hábitos diários de “gentilezas”. Fazendo uso dos recursos da internet, do writer, e do gravador de áudio do laptop, os alunos realizaram uma campanha interna na escola, distribuindo panfletos

53

Utilizou-se ainda de forma contínua durante o desenvolvimento das atividades encaminhadas no curso: o Portal Dia-a-Dia Educação; Domínio público, Portal do Professor; TV- Escola; Rádio Escola; Navegadores do laptop UCA; Mozilla Firefox, Mensageiro instantâneo – Pidgin, Modo de colaboração em classe; Planilha; Desenho; Ferramentas do sistema do laptop UCA; Jogos; Kturtle; Gravador de som; Reprodutor de Músicas; Reprodutor de filmes; Webcam; Editor de imagens, Visualizador de imagens; Blogs; Plano de ação de utilização do laptop UCA; Avaliação (Abordagens; Critérios; Categorias; Indicadores).

com orientações de boas maneiras. Como resultado, foi gravado um programa de rádio cujo roteiro foi produzido pelas crianças.

No Projeto Luís Gonzaga Canta o Nordeste, alunos produziram um vídeo sobre o Nordeste, destacando os aspectos geográficos da região, o processo migratório dos nordestinos, o clima e a vegetação da região, e a realidade do nordestino. Realizado por 39 alunos do 9º ano, abrangeu principalmente as áreas de História e Geografia, Tudo isso, cantados nas músicas de Luís Gonzaga. Na realização das atividades, foram utilizados recursos do writer, editor de imagem (gimp), reprodutor de filmes e da internet.

No Projeto Meio Ambiente, alunos do Ensino Fundamental II, promoveram uma campanha de conscientização voltada para o tema, produzindo cartazes e folders, mobilizando a comunidade escolar e seu entorno para pontos fundamentais para a conservação do planeta. No desenvolvimento do projeto foram destacados acontecimentos e comportamentos do ser humano que prejudicam o meio ambiente e listando algumas possíveis soluções para esses problemas.

Para desenvolver as atividades a professora utilizou ferramentas do laptop como o programa de editor de texto para os alunos digitarem um texto sobre o meio ambiente (com orientações da professora de como utilizar o editor de texto writer). Na etapa seguinte, os alunos utilizam as ferramentas de desenho DRAW e GIMP do laptop para fazer desenhos alusivos ao estudo sobre o tema meio ambiente. Ao término da atividade, na internet, os alunos acessam o blog da professora e fazem comentários sobre os trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

O Projeto A Qualidade da Água, voltou-se para questões de tratamento da água e do desenvolvimento de práticas diárias de conservação deste importante recurso natural. Foi desenvolvido por 43 alunos do 6º ano, abrangendo a área de Ciências. Utilizou-se de recursos do writer, calc (planilhas), gimp (editor de imagens) e draw (desenho)

O Projeto Possibilidades Pedagógicas de Utilização do UCA, apresentou um blog das diversas atividades da escola realizadas na disciplina Ciências, utilizando as ferramentas do laptop UCA; espaço este também utilizado para a postagem de depoimento dos alunos, servindo de parâmetro avaliativo. As atividades realizadas contemplaram recursos como pidgin, webcam, impress, writer, etc. Foi desenvolvido também um plano de ação de utilização do laptop para o 2º semestre

O Projeto Uso Pedagógico do Laptop UCA: Estudando, Aprendendo e Construindo o Conhecimento, trouxe um vídeo com experiências vivenciadas pelos 52 alunos do 4º ano, com o uso do laptop, e a produção de um jornal digital. Abrangeu as diversas áreas do conhecimento e fez uso de diversos aplicativos do laptop.

No Projeto Minha Escola tem História, o produto final foi um vídeo contando a história em depoimento de professores e alunos. Mobilizou toda comunidade escolar por meio de entrevistas com moradores do bairro. Utilizou-se dos recursos do writer, gravador de áudio, webcam.

O Projeto Jornal UCA foi criado em sala de aula da turma da 4ª série o “Jornal UCA”, utilizando as ferramentas do laptop UCA com o objetivo de contribuir com a qualidade do ensino aprendizagem. Desse modo, foi proporcionado ao aluno o acesso ao universo da atualidade através das informações discutidas em sala de aula e registradas no vídeo, como também foi aberto espaço para a opinião dos alunos sobre a importância dessa nova ferramenta.

Essas ações pedagógicas foram imprescindíveis para que os professores fiquem mais motivados e, conseqüentemente, para que haja um aumento significativo da

aprendizagem, pois as TIC são possibilidades pedagógicas que nos oferecem novas formas de pensar e de aprender. Como diz Moran (2010, p. 164), a monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos:

A escola precisa exercitar as novas linguagens que sensibilizam e motivam os alunos e também combinar pesquisas escritas com trabalhos de dramatização, de entrevista gravada, propondo formatos atuais como um programa de rádio, uma reportagem para um jornal, um vídeo, onde for possível.

Quando o professor utiliza as mais diversas mídias para mostrar o mesmo objeto de estudo, o aluno tem a possibilidade de percebê-lo melhor por meio das diferentes linguagens midiáticas. Diante desse resultado da formação fica notório ainda segundo Moran que existem alguns pontos cruciais e críticos quanto às novas tecnologias na educação que devem ser considerados.

A questão da educação de qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional professor, a compreensão e utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servido para transmitir informações (MORAN, 2010, p.08).

Para o professor ter vivenciado um processo formativo que lhe tenha garantido o acesso ao saber, ao saber fazer e ao saber ser (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores...) ficou evidente que o seu papel é fundamental e imprescindível para a construção de uma escola pública de melhor qualidade (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p.28-29).

As atividades pedagógicas apresentadas nos permitem constatar que o uso do laptop educacional na sala de aula, possibilita aos alunos atuarem como agentes do processo de aprendizagem e incentiva o professor a desenvolver novas práticas pedagógicas, transformando a sala de aula num lugar mais motivador e significativo para alunos e professores aprenderem juntos.

5. Conclusões provisórias

De acordo a Secretaria Municipal da Educação (SEMED) através do Núcleo de Tecnologia de Educacional de Aracaju (NTM) o projeto UCA é implantado na rede objetivando expandir o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas unidades educacionais enquanto possibilidade pedagógica. Para tanto, o eixo metodológico traçado para a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na prática pedagógica dos professores é a formação de professores. De acordo com o modelo pedagógico adotado pelo Núcleo de Tecnologia de Ensino é estabelecer articulação necessária e concisa entre conteúdos, métodos e ferramentas que possibilitem não somente a atualização dos conhecimentos necessários para a ação prática do professor, mas, sobretudo, a perspectiva da ação profissional, educativa e humana.

Em tempos digitais a formação dos professores com o uso do *laptop* configura-se como um desafio o curso ofertado foi uma experiência rica de aprendizagem, pois foi sendo construído na ação-reflexão-ação. Através da experiência descrita e analisada constatamos que a utilização do *laptop* UCA no processo de aprendizagem implica em dinamicidade nos conteúdos abordados, mudanças de concepção de aprendizagem,

redefinição do papel do professor e do aluno, autonomia do professor frente ao conhecimento ensinado e construído. Esse resultado é esboçado através dos resultados apresentados nessa formação por meio dos projetos elaborados pelos professores envolvidos.

Analisar a implantação do projeto UCA/SE e o processo de formação dos professores é lançar um olhar sobre a gestão das tecnologias em que o uso do computador e o desenvolvimento de projetos como metodologia estabelecem comunicação efetiva entre o professor e o conhecimento a ser apropriado. Através da comunicação posta é oportunizado ao professor sua liberdade de expressão, a emissão livre de suas mensagens, uma comunicação orientada para uma criação coletiva interativa. Em suma, um tecido que está sendo construído a cada ponto conectado pelas escolas formando uma rede maior. Essa formação deve permitir a construção de um diálogo entre secretaria de educação, gestão da escola, professor e aluno.

Bibliografia

CASTELLS, M. **Fim de milênio. A era da informação: economia, sociedade e cultura**; v.3. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

[DECRETO Nº 7243, DE 26 DE JULHO DE 2010. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno - Prouca e o Regime Especial de Aquisição de Computadores para Uso Educacional - Recompe.](#)

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M.I.; LEITE, Y.U. F.; **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livros Editora, 2008.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Novas tecnologias na educação: novos cenários de aprendizagem e formação de professores**. Universidade Federal de Alagoas, 2010. In: OLIVEIRA, Maria Antonieta (Org.). **Reflexões sobre conhecimento e educação**. Maceió: EDUFAL, 2010. P. 69-124.

MORAN, J. M. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14^a ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VALENTE, J. A. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, NIED, 2009.

Palavras-chaves: Laptop UCA, Gestão de TIC, Formação de Professores

Estudos Culturais em Educação e Arte

Aristóteles de Paula Berino
Aldo Victorio Filho
Coordenadores

Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro
UFRRJ

Universidade do Estado
do Rio de Janeiro
UERJ

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0834814514136938>

Neste *resumo*, pretendo apresentar meu trabalho de pesquisa que, a partir de diferentes apropriações e desde o meu curso de doutorado em Educação (UFF: 1999-2004), pode ser situado, também, no campo de estudos sobre “educação e mídias” com estudos que tiveram início ainda no tempo em que lecionava na rede pública municipal do Rio de Janeiro (até 2006) e que, a partir do meu ingresso na UFRRJ (2006), prosseguiram no colégio técnico da universidade, CTUR, em Seropédica, cidade da Baixada Fluminense. Trata-se de pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares (ALVES; OLIVEIRA, 2002) que encontram, nos usos de diversas mídias nas escolas, um espaço para investigações sobre as juventudes e a educação. Portanto, o material que tenho coletado para essas pesquisas foi produzido com jovens que cursavam, na época, entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental (hoje correspondente ao período do 5º ao 9º ano), na cidade do Rio de Janeiro; e, posteriormente, com jovens entre 1º e o 3º ano do ensino médio, como uma faixa etária representativa de um segmento da educação básica nas escolas, para os estudos com as juventudes – ainda que, de um modo geral, eu não utilize a concepção de “faixa etária” para caracterizar o que sociologicamente se denomina “juventudes”.

De acordo com as discussões que tenho elaborado, tais estudos se caracterizariam, então, em um eixo que compreende educação, currículo, juventudes e mídias. Por “pesquisas em educação e mídia” tenho relacionado um conjunto muito amplo de objetos, práticas e usos. Exibição de filmes nas escolas, por exemplo, trata-se de um aspecto dessas investigações. O uso de aparelhos eletrônicos pelos alunos, reproduzindo áudios, interferindo de algum modo no cotidiano escolar, também é um aspecto desse trabalho de pesquisa. Práticas de comunicação entre os alunos, no espaço escolar, que utilizam como suporte diversas superfícies para escritas, como uma cadeira ou parede, por exemplo, também vou considerar no campo de estudos sobre “mídias e educação”. Ainda que originalmente os estudos sobre cotidiano escolar remetam a situações, episódios e relações verificáveis no chão da escola, novas tecnologias criam espaços que estão em qualquer ou nenhum lugar (fisicamente relacionais, mas intangíveis) e ao mesmo tempo cada vez mais presente nas escolas. É o caso das redes sociais, onde alunos repercutem sobre suas vidas de estudantes e conversam com personagens do seu cotidiano nas escolas. São alguns exemplos. Ou, então, a criação de um blog, em que alunos projetam experiências de algum modo relacionadas a sua frequência escolar. É o caso das redes sociais, onde alunos repercutem sobre suas vidas de estudantes e conversam com personagens do seu cotidiano nas escolas. São alguns exemplos. Ou, então, a criação de um blog, em que alunos projetam experiências de algum modo relacionadas a sua frequência escolar.

Por “pesquisas em educação e mídia” refiro-me, ainda, às condições em que esses trabalhos são constituídos, desenvolvidos e comunicados, ou seja, minhas pesquisas também se realizam através de mídias. E não se trata de um mero uso de objetos como uma máquina fotográfica, a própria investigação é elaborada e tem seus resultados expostos com usos de mídias e dos elementos que geram. Portanto é impossível separar, nessas pesquisas, pesquisador e pesquisado. Quando realizo uma fotografia não estou

retratando apenas pessoas e suas fabulações, mas também minhas fantasias. Dito de outro modo: uma imagem feita para uma pesquisa é também uma imagem do pesquisador. Ao apresentar filmes para grupos de alunos, e depois conversar com eles em uma roda de conversas, esses filmes atuam na minha formação de professor. Quero dizer, com isso, que nessas investigações, assumo a inevitabilidade de um laço entre quem pesquisa com o que se é pesquisado. Pesquisas estas em que redes são tecidas e diferentes mídias também participam das suas tranças.

A seguir vou apresentar quatro imagens realizadas durante essas investigações, comentando, brevemente, cada uma delas, de acordo com o trabalho que tenho desenvolvido.



Essas são duas imagens do ano de 2004 e retratam situações que vivi como professor em uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro. No período, realizava o meu doutoramento (BERINO, 2007). Algumas fotografias que fiz nessa escola foram utilizadas na minha pesquisa. Portanto, retratam episódios cotidianos em uma escola onde também fui professor. Os três personagens das duas imagens eram meus alunos na aula de História. Entre os atritos comuns entre professores e alunos, os jovens costumam portar e utilizar equipamentos eletrônicos durante a própria aula, desviando a atenção parcialmente ou completamente do trabalho escolar. Aqui duas moças estão compartilhando o áudio de um *discman*, reproduzidor de músicas hoje completamente substituído pelos tocadores de mp3. Apesar da aparente distração, a imagem mostra que as duas moças não estavam completamente afastadas da aula. A segunda imagem mostra um rapaz que, junto com a camisa da escola, utiliza um celular pendurado em um cordão que exibe como um adorno no corpo. Uso “estético” do celular que compõe uma imagem cuidada: em cada pulso utiliza uma pulseira, cada uma de cada cor.



As duas imagens agora são, respectivamente, do ano de 2008 e 2010. Foram feitas no CTUR, local onde atualmente faço minhas pesquisas de campo (BERINO, 2010) (BERINO, 2012) (BERINO, 2013) (BERINO; ADÃO, 2010). A primeira, exibe um texto escrito em uma área do colégio, onde fica a cantina. Quando fiz essa fotografia, foi possível observar toda superfície desse local, um espaço coberto, geralmente utilizado para recreação, feito de madeira, marcado por textos escritos pelos alunos com mensagens genéricas sobre a vida e a escola. Alguns são mais ousados, outros mais espirituosos. Em um espaço com outra finalizada, existe um aproveitamento que expõe sentimentos e visões que fazem parte da vida juvenil no local, o que o transforma-se em um espaço de comunicação. A segunda imagem mostra uma roda de conversa após a apresentação de um filme, atividade que fiz com o meu grupo de pesquisa na escola (*GRPESq/CNPQ Estudos Culturais em Educação e Arte*). Nesta, a moça em pé foi aluna do curso de Pedagogia e gravava uma aluna que comentava o filme assistido (*Pro Dia Nascer Feliz*, 2007, dirigido por João Jardim). Além de documentar esse encontro com os alunos, a imagem é bastante sugestiva a respeito da vida juvenil nas escolas quando prestamos atenção na descontração com que estão dispostos na conversa. O número de personagens envolvidos na conversa é indicial do interesse do grupo pela atividade. Interesse “casado” com uma postura relaxada, à vontade.

No seu conjunto são quatro imagens que nos mostram a presença significativa de mídias como entretenimento, comunicação e identidade juvenil, além dos propósitos curriculares dirigidos pela escola e, como indiquei antes, a importância de se registrar a própria “participação” das mídias na produção da pesquisa. O olhar do pesquisador e sua conduta adquire uma relevância no local de realização das pesquisas com os cotidianos. Mas através das mídias, no exemplo das quatro imagens apresentadas, as situações dirigidas em um momento do trabalho podem ser posteriormente desenvolvidas até com novas significações, através das fotografias e gravações de áudio realizadas. Dispostas lado a lado, essas imagens figuram como um contexto mais amplo das juventudes no cotidiano escolar. Permitem uma leitura relativamente autônoma das inferências feitas pelo próprio pesquisador no instante em que foram produzidas.

Situadas em sua própria linguagem, imagens adquirem outras potências, nem sempre possíveis de extrair da escrita. As imagens podem colaborar para uma reflexão a propósito do cotidiano escolar e das suas fraturas como um domínio próprio. As discussões sobre os currículos ganham, então, outras possibilidades de exame.

A vida nas escolas encontra, no currículo, concepções e práticas que desenham seu cotidiano. Claro, não apenas o currículo realiza esses traços, mas se trata de um fundamento da organização escolar. A própria sociedade dirige outras influências, às vezes coerentes com o currículo, mas nem sempre assim. Apesar de nomeado sempre no singular, “currículo”, sua existência abriga muitas vezes visões e ações que se enfrentam dentro da escola. O currículo tem uma forma viva, sempre em transformação dentro da escola, ainda que a preocupação com ele (inclusive do Estado) projete regulações, monitoramentos e avaliações. O currículo é, sobretudo, contextual, apesar das utopias sempre declaradas a propósito do seu alcance instituído, ele existe sempre de acordo com a vida social mais geral e também com o que acontece concretamente nas escolas, manuseado por seus personagens: educadores, alunos, etc. O currículo sempre escapa. É na admissão dessas “mudanças de direção” que articulo a concepção de “entreatos”. Sem conseguir uma consistência sólida suficiente para impedir misturas, desfigurações e traições, o currículo é feito também de frestas, espaços de contaminações, alterações e mudanças.

Todos os personagens que povoam a vida nas escolas não apenas recebem, mas também recriam cotidianamente o currículo. Não importa o endereçamento, haverá sempre uma deformação. Assim como na vida social mais ampla, especialmente a partir da segunda metade do século XX, as juventudes realizam uma presença nas escolas de intenso diálogo ou mesmo de confronto e afrontamento do currículo. Há nas escolas, sobretudo naquelas onde suas concepções e práticas estão em conflito aberto com a história social do seu público, uma disputa pelo currículo. Os jovens se recusam a uma recepção obediente e subalterna. O documentário brasileiro *Pro Dia Nascer Feliz* e o filme de ficção francês *Entre Os Muros da Escola* (2008, dirigido por Laurent Cantet - filme de ficção, mas protagonizado pelo professor que escreveu o livro que a ele deu origem) são duas expressões filmicas desse mal-estar nas escolas em torno do ensino, da sua impossibilidade. Ao lembrarmos o filme, também francês, *Zero de Conduta* (1933, dirigido por Jean Vigo), estamos diante de uma narrativa verificável a respeito de rebeldia nas escolas em todo o século XX. Não se trata de um “fenômeno” recente, mas parte constitutiva da história da educação na modernidade. A história do cinema é, inclusive, uma das vozes da educação, dos seus conflitos.

Mídias diversas fazem parte da vida nas escolas. O discurso pedagógico escolanovista sempre procurou valorizar os artefatos pedagógicos nos processos de aprendizagem e as mídias constituem material valorizado nessas formulações. Portanto, as mídias entram nas escolas pela porta da frente, ainda que, em muitas delas, a ausência de algumas se faça notável também. A presença dos jovens nas escolas e o seu contato com os outros personagens é significativamente atravessada por diferentes mídias. Atravessamento este que não acontece apenas de modo vertical, de cima para baixo, há um relacionamento constante também horizontal, ou seja, em que os jovens interagem com as mídias recriando seus usos e interferindo nas suas prescrições curriculares. Se hoje a noção de currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) é da maior importância para admitir o espaço escolar como realizador também de emancipação e não apenas de regulação, é necessário estudar, então, como as mídias entram nas escolas também pela “porta dos fundos”, como foi brevemente indicado nas imagens que trabalhei aqui neste *resumo*.

Atualmente, minhas pesquisas no campo da “educação e mídia” seguem buscando estudar outras fontes para investigação nos cotidianos das escolas. Pretendo me dedicar agora a estudar os desenhos e outros registros que os alunos realizam no caderno escolar enquanto assistem as suas aulas, por exemplo. A tendência, nas minhas próximas pesquisas, é a de avançar ainda sobre as realizações/criações juvenis que produzem contatos com o currículo utilizando os espaços virtuais. No momento, estou ocupado com uma reflexão sobre vídeos que os alunos do CTUR publicam no YouTube narrando a vida na escola.

Bibliografia

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BERINO, Aristóteles. **A economia política da educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. A escola na câmera dos alunos, identidades juvenis, projeções midiáticas. In: BERINO, Aristóteles (org). **Ensino e pedagogia da imagem.** Seropédica: EDUR, 2013. p. 11-26.

_____. Cenas de cinema na escola: Uma temporada de filmes, conversas e pesquisa no CTUR/UFRRJ. In: PLETSCH, Márcia Denise; RIZO, Gabriela. **Cultura e formação:** contribuições para prática docente. Seropédica: EDUR, 2010. p. 69-75

_____. Iconografia escolar: algumas imagens para conversas sobre as juventudes. In: GAWRYSZEWSKI, Alberto (org). **Olhares sobre narrativas visuais.** Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 97-106.

BERINO, Aristóteles; ADÃO, Adriene do Nascimento. Juventude: Entre o jardim e o bosque – Notas de uma pesquisa sobre visualidades e conhecimentos da vida nas escolas. In: PLETSCH, Márcia Denise; RIZO, Gabriela. **Cultura e formação:** contribuições para prática docente. Seropédica: EDUR, 2010. p. 205-212

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Palavras-chaves: cotidiano escolar – currículo – juventudes – mídias

Imagens em Movimento: os filmes como dispositivos pedagógicos na Primeira República

Ana Valéria de Figueiredo da Costa

UFRRJ; Universidade Estácio de Sá; Universidade Iguazu; SEEDUC-RJ

anavaleriadefigueiredo@gmail.com

I – Introdução

O presente trabalho tem como objetivo central analisar, no período de 1910 a 1930 (Primeira República), a imagem em movimento nos primórdios do cinema no Brasil em sua função pedagógica. O estudo ora apresentado estabeleceu como pontos iniciais que imagens são produtos e produtoras de discursos e, juntos, estes discursos configuram-se no campo de uma “Pedagogia da Imagem” (BERINO, 2009; 2010). Nesse sentido, “dialogando sobre a pedagogia da imagem, assumimos que ela propicia uma analítica das visualidades [...]” (id., 2009, p. 103).

Concordando com o autor, as interpretações dessas falas discursivas são também múltiplas e dialógicas; as vozes vêm de diversas direções, que podem ou não convergir. Imagens são mapas simbólicos expostos ao vidente, porém necessitam de códigos, chaves para sua decifração, como um empreendimento de cartografia. É essa cartografia que se coloca como um ensinamento, estabelecendo cânones de comportamento, hábitos, modos de se comportar, tal qual uma prescrição pedagógica.

O estudo tem como material de análise a história dos filmes exibidos nas iniciais (e muitas vezes precárias) salas de cinema do período apontado, levando em conta sua argumentação, seu apelo estético, entendendo que a retórica fílmica constitui-se em poderoso discurso didático sob o enfoque histórico-semiótico.

O referencial de análise sobre a leitura da imagem se baseia nos escritos de Barthes (1984), Ferreira (2003), Chartier (1990), Berino (2013), entre outros; sobre a História da Educação e seus dispositivos pedagógicos, o referencial se apoia em Saviani (2004), Souza, Valdemarin e Almeida (1997), Nagle (2001), entre outros que podem lançar luz à temática aqui estudada. Mesmo não sendo diretamente citados, os autores aqui apresentados nos ajudam a conformar o pensamento sobre o tema estudado.

A Pedagogia da Imagem toma centralidade nos estudos da História da Educação a partir do enfoque de práticas educativas, poderíamos dizer não formais, criando uma cultura pedagógica dos dispositivos escolares e, no caso desse estudo, não escolares a princípio, como os filmes exibidos em salas públicas de cinema. Para além desse ponto, as estratégias de formação de plateia urgem como importantes na configuração da capital da República, o Rio de Janeiro, palco da modernização e vitrine para o mundo.

A polissemia da imagem é sempre um desafio ao pesquisador, posto que os discursos se colocam nos elementos que compõem a imagem, ecoando muitas vezes aspectos aparentemente rasos, mas que, ao olhar mais apurado, demonstram sua profundidade, tal qual um iceberg imerso nas águas.

II - A imagem em movimento: os primórdios do cinema no Brasil

A história da imagem em movimento, mais especificamente o cinema, tem seus primórdios com os Irmãos Lumière, no ano de 1895⁵⁴, em Paris, França. A apresentação do “Cinematógrafo” atraiu curiosos e a recepção da novidade foi vista com desconfiança por alguns, que comentaram até ser aquela uma “moda passageira”.

Em 1896, apenas sete meses após a apresentação do novo invento em Paris, é realizada no Rio de Janeiro, então capital do Império, a primeira sessão de cinema do Brasil. Há coisa de um ano dessa estreia, foi inaugurada na Rua do Ouvidor, Centro da cidade, a primeira sala permanente para a exibição de filmes: “um imenso mercado de entretenimento é montado em torno da capital federal no início do século XX, quando centenas de pequenos filmes são produzidos e exibidos para plateias urbanas que, em franco crescimento, demandam lazer e diversão” (BRASIL, 2014).

Assim, o cinema faz sua inauguração no Brasil e, mesmo com muitas dificuldades principalmente por conta do precário fornecimento de energia elétrica, atrai públicos cada vez maiores para suas exibições. A partir de 1907, com a inauguração de usinas hidrelétricas em vários locais do país, são abertas várias outras salas de cinema no Rio de Janeiro, bem como em São Paulo e outros estados brasileiros. Nessas salas são exibidos filmes estrangeiros e alguma parca produção nacional.

Conforme aponta Bernardet (2009, p. 18-19) em anúncios publicados nos jornais da época (1911), “a distribuidora Companhia Cinematográfica Brasileira afirma ter o maior estoque de filmes da América do Sul [...]” e, “além de distribuir filmes importados, é também uma pequena produtora, principalmente de documentários”.

No cenário de produção doméstica ressalta-se o trabalho de Affonso Segretto, imigrante italiano aportado no Brasil, que filmou cenas do porto na Baía da Guanabara, sendo considerado então, como nosso primeiro cineasta em 1898. Além dessas cenas, Segretto também registra com suas lentes acontecimentos do dia a dia carioca, com cenas do cotidiano da cidade e de seus habitantes e transeuntes. Eram pequenos filmes como documentários, ao estilo francês do início do século. Esses pequenos filmes, no dizer de Bernardet (2009, p. 37), eram “assunto de interesse municipal”, ou seja, não interessavam aos produtores internacionais.

Os documentários, também chamados de “naturais”, juntamente com os cinejornais,

abordam assuntos locais, o futebol, o carnaval, as quermesses, a melhoria das rodovias, as inaugurações, as vantagens de uma fazenda ou de alguma fábrica quando os donos querem valorizar seu nome, uma figura política, alguns grandes acontecimentos políticos, [...] sempre apresentados do ponto de vista de quem fica com o poder (senão a política e o Estado Maior não autorizam a exibição) (BERNARDET, 2009, p. 38).

Assim, de acordo com o autor, o mercado de recepção desses filmes ficava também circunscrito às cidades e centros onde eram produzidos.

Com a divulgação e construção de novas salas de exibição espalhados pela cidade do Rio de Janeiro e principais cidades do Brasil, a produção cinematográfica

54

Os historiadores alertam sobre as datas de marcos históricos que podem ser contestadas. Aqui neste estudo, optamos pelas datas de fundação do cinema e primeira exibição no Brasil mais comumente encontradas nas fontes pesquisadas.

tomou impulso e o mercado de entretenimento na capital federal se estabelece, fortalecendo-se no início do século XX. As plateias urbanas solicitavam lazer e locais para encontros e diversão. E os cinematógrafos eram lugares ideais para esse tipo de sociabilidade, de tal modo que “a ninguém, de hábitos burgueses nas primeiras décadas da República no Brasil, interessava a permanência das festas, folguedos e folias carnavalescas nas quais predominava o compasso afro-brasileiro” (FERREIRA, 2003, p. 27).

À então parca produção brasileira soma-se a produção vinda de fora e, a partir da década de 1910, o mercado cinematográfico aceita definitivamente os filmes estrangeiros, o que traz algumas dificuldades para a produção nacional.

Com o início da Primeira Grande Guerra (1914-1918), a marginalizada produção nacional sobrevivente sofre um sopro de renovação, pois há uma parada na produção estrangeira devido às dificuldades do período de guerra, o que interrompe a temporariamente a fabricação de novos filmes. Entretanto, que esse desafio da leitura do texto visual seja encarado com as ferramentas teóricas necessárias e rigorosas pelo pesquisador, na proposta da abertura e consolidação de um diálogo mais amplo e profícuo com outras formas de comunicação. Nessa época, novos centros de realização e produção de filmes foram criados no Brasil, fato que favoreceu a regionalização, tanto da produção, quanto do consumo dos filmes nacionais.

A partir da década de 1920, a produção cinematográfica, mesmo com todas as dificuldades (equipamentos, locais de filmagem, orçamento etc) aumenta e o cinema se consolida no Brasil como indústria do entretenimento. Os meios de comunicação da época – jornais, revistas, cartazes e outros – reservam espaço para a divulgação de filmes, levando à população as novidades e os últimos lançamentos.

Na década de 1930, o cinema brasileiro já tinha suas raízes lançadas e semi-consolidadas, o que acontece definitivamente com as chanchadas, dramas populares e comédias musicais. A infraestrutura da produção cinematográfica nacional se fortalece com a inauguração dos estúdios Cinédia, no Rio de Janeiro.

IV – O cinema: cultura pedagógica dos dispositivos não escolares

A fotografia, bem como os filmes, é objeto de representação material e simbólico e, em termos mais amplos, uma das funções da imagem é a de estabelecer relações com o mundo, tentando explicar visualmente, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam.

Levando-se em conta que a produção de imagens nunca é gratuita e que estas são fabricadas para usos predeterminados, coletivos ou individuais, há de se perguntar a quem se destinavam as narrativas visuais da remodelação, veiculadas na modernidade do cinema no Rio de Janeiro.

Fazendo uso das palavras de Aumont, é bem provável que se destinavam ao “espectador, aquele sujeito que olha a imagem, aquele para quem ela é feita” (1993, p. 14). Ainda, para o autor,

esse espectador jamais tem, com as imagens que olha, uma relação abstrata, “pura”, separada de toda realidade concreta. Ao contrário, a visão efetiva das imagens realiza-se em um contexto múltiplemente determinado: contexto social, contexto institucional, contexto técnico, contexto ideológico. [...] fatores “situacionais” (id., ib., p. 15; aspas no original).

A cidade do Rio de Janeiro era, há muito, centro dos acontecimentos históricos e políticos importantes do Brasil: como a capital da República torna-se “palco mais favorável para o exercício das visibilidades simbólicas”, no dizer de Nacif (2000, p.227). Visibilidades atestadas pela vocação estética da cidade.

O cinema, sua arquitetura, a remodelação da cidade pareciam fazer parte de uma “cartilha visual” na qual os analfabetos dos modos e costumes aprenderiam a ler e a exercer comportamentos condizentes com a civilização, com o que havia de mais moderno e adequado aos novos tempos.

Para as elites, era necessário também criar outra disposição que se afastasse dos costumes populares, outra “cultura quanto ao seu exercício social”, nas palavras de Ferreira (2003). Para a autora, “a estratégia adotada fora a proibição de muitas das práticas comuns ao cotidiano daquelas pessoas, como as rodas de batuque, a capoeiragem [...] o candomblé” (FERREIRA, 2003, p. 27).

Era preciso ser também moderno e europeizar os termos que, doravante, designariam os hábitos e costumes cariocas, trazendo uma nova educação que apregoasse e, sobretudo, incutisse esses novos ideais, principalmente nas novas gerações que haveriam de preservar as mudanças empreendidas.

O capital simbólico da nação é alimentado por uma sensação estética que se põe a mobilizar os sentidos, que chama a participar da consolidação de uma nova maneira de ser, habitar e estar na cidade, de ser cidadão, enfim. De sentir-se partícipe e atuante na construção dessa nova imagem da pátria. O apelo estético passa também pelo “aburguesamento dos modos e do gosto, traduzida por gestos comedidos, por roupas elegantes e leves, pelo espaço urbano com numerosas alamedas, praças e jardins” (FERREIRA, 2003, p. 28), uma Paris dos trópicos.

Os filmes, a ida ao cinema, a observação dos modos e costumes *civilizados* tornaram-se aliados importantes desse arranjo na revelação dos novos costumes e hábitos são os manuais de boa conduta, prescrições didático-pedagógicas na composição cotidiana do cidadão republicano, que já circulavam pelo Império, ditando posturas e comportamentos dignos dos povos civilizados europeus, tais como, não cuspir à mesa, não usar a mesma colher que todos, tomar banho pelo menos uma vez por semana (COSTA E SCHWARCZ, 2000, p.126),

Pode-se até afirmar que o século XIX foi o “século da pedagogia”, constituindo-se no

século que, como o advento da sociedade de massa e com a afirmação do industrialismo, viu-se diante do problema da conformação a novos modelos de comportamento de novas classes sociais, de povos, de grupos, realizáveis apenas através da educação, mas uma educação nova (organizada de forma nova) regulada por teorias novas, por uma pedagogia consciente de desafio a que ela deve responder (CAMBI, 1999, p.413-414).

A cidade remodelada, novos ambientes; a população regenerada, novos modos; valores pedagógicos e didáticos se espalham por todas as partes da cidade, veiculados por uma nova estética instaurada por uma nova ordem. Essa nova ordem lança mão de dispositivos culturais, à primeira vista, não escolares, mas que compõem essa educação mais ampla, que engloba um “cosmopolitismo importado e mutilava o povo e a cidade na sua sede de ser moderna” (FERREIRA, 2003, p. 29).

Ademais, a Europa, principalmente a França no caso brasileiro, dita moda, padrões estéticos, não só direcionados à indumentária. Em se tratando da estética como um aspecto do sensível, essa estética da sensibilidade ultrapassa o que pode ser visto; há de ser também vivida e exercida, como a prática das boas maneiras e dos bons costumes; das boas relações e dos bons nascimentos – a boa geração.

V – Considerações finais

No bojo dessa reestruturação arquitetônica e cultural, o cinema representa o máximo da modernidade na capital federal. Representa um caminho para se alçar ao *Primeiro Mundo*, adotando posturas, modos e costumes europeus aqui mesmo no chão nacional.

Tanto em sua estrutura material quanto em sua estrutura simbólica, o cinema e seus filmes são parte importante de uma *pedagogia civilizante*, “uma pedagogia do que é ser brasileiro” no dizer de Kornis (2011, p. 97). Mas não o brasileiro *atrasado*, tacanho, ensimesmado, mas um cidadão do mundo, cosmopolita e receptor das novidades, incorporando-as em seus hábitos cotidianos: “essa afirmação da nacionalidade se realiza de diferentes formas: pela linguagem, pela difusão de comportamentos e de hábitos, pelas referências culturais e históricas e pelo direcionamento do consumo” (*id.*; *ib*).

Diante disso, não seria indicado que os filmes, atuando como dispositivos pedagógicos veiculassem assuntos nacionais, mas temas que pudessem ensinar ao povo como ser europeu nas Américas, consumindo “produções alemãs, francesas ou americanas em sua maior parte; inglesas e russas em menor quantidade” (FERREIRA, 2003, p. 43). Assim, os filmes tornam-se, por excelência, dispositivos pedagógicos não escolares, práticas informais de educação que acabam por socializar os costumes e torná-los banais, cotidianos, in-corporados de tal forma, que pareçam ser nascidos com a brasilidade inerentemente nacional.

A construção de uma “pedagogia da nacionalidade brasileira”, conforme aponta Kornis (2011, p. 99) se fortalece na Primeira República (1889-1930) e se vale desses amplificadores culturais tecnológicos, dentre eles, o cinema, tornando a busca e o consumo dos bens simbólicos insígnia de uma modernidade desejada e buscada senão por todos os brasileiros, por uma elite que almejava a *Europa Carioca*.

Bibliografia

AUMONT, J. A **Imagem**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

BARTHES, R. A **Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENCHIMOL, J. L. **Pereira Passos**: um Haussmann Tropical. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esporte, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1990.

BERINO, A. de P *et. al.* Sobre conversas. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.;

AMORIM, A. C. (orgs). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo) p. 101-109. Disponível em: <<http://www.posgrad.fae.unicamp.br/gtcurriculoanped/publicacoes.html>>. Acesso em: 01 maio 2013.

_____. Pedagogia da imagem de Avatar: contágio, hibridismo e metamorfose na contemporaneidade. In: **Revista Espaço Acadêmico**, n. 109, jun. 2010. p. 27-35. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index>. Acesso em: 01 maio 2013.

BERNARDET, J-C. **Cinema Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRASIL. **História do Cinema Brasileiro**. Disponível em: <http://dc.itamaraty.gov.br/cinema-e-tv/historia-do-cinema-brasileiro>. Acesso em: 17 maio 2014.

CAMARGO, M. F. F. de. **Projeto de pesquisa**: “O registro cinematográfico da política na Primeira República: o governo Artur Bernardes e as Revoluções de 24 e de 30”. Disponível em:

<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Paineis/Maria%20Fernanda%20Ferraz%20de%20Camargo.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, R. M. M. de. História do Cinema Brasileiro – Os Ciclos de Produção Mais Próximos ao Mercado. In: **II Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho**, Florianópolis, de 15 a 17 de abril de 2004. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ufrgs.br%2Falcar%2Fencontros-nacionais-1%2F2o-encontro-2004-1%2FHistoria%2520do%2520Cinema%2520Brasileiro%25202013%2520Os%2520Ciclos%2520de%2520Producao%2520Mais%2520Proximos%2520ao%2520Mercado.doc&ei=qw7UU-eIL8vIsATG64HYAw&usq=AFQjCNHDSuiQ2Jk1HDhcw_QEpliLq98XmA. Acesso 17 maio 2014.

CARVALHO, J. M. de. **Os bestializados**. O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CHARTIER, R. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

COSTA, Â. M. da e SCHWARCZ, L. M. **Virando Séculos**. No tempo das certezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

FERREIRA, S. C. de S. **Cinema carioca nos anos 30 e 40**. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2003.

MARINHO, C. **Sim, o cinema brasileiro tem história! História do Cinema Brasileiro**. Disponível em:

http://cinemaclassico.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1048:historia-do-cinema-brasileiro&catid=43:carlamarinho . Acesso em: 17 maio 2014.

NACIF, M. C. V. **Estilo Urbano**. Um estudo das formas vestimentares das camadas médias urbanas, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX. 430 f. Tese. (História Social). UFF, Niterói, 2000.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

RODRIGUES, F. L. Uma breve história sobre o cinema documentário brasileiro. In: **CES Revista**, v. 24, Juiz de Fora, 2010. p. 60-74. Disponível em: http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2010/04_COMUNICACAO_cinematocumentario.pdf. Acesso em: 17 maio 2014.

SAVIANI, D. *et. al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. de. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

Palavras-chaves: Imagens, Filmes, Primeira República

Entre a cidade e o ciberespaço: Graffiti e mulheres em redes

Lenita Ramos Vasconcelos
UFRRJ /PPGEDUC
Lenitarv86@gmail.com

Minha pesquisa em si trata dos usos que mulheres fazem do *graffiti* nos/com /pelos espaços. A especificidade do gênero das praticantes se deve por se tratar de uma minoria nesta cultura e por recentemente terem recebido destaque sendo consideradas como mulheres que quebram estereótipos, principalmente o de um dito corpo frágil, histórico e culturalmente direcionados ao espaço privado.

Com a intenção de estabelecer um diálogo entre a construção de conhecimento e a vivência nos /com /pelos espaços por meio dos usos dos mesmos, a pesquisa se baseia no relato de grafiteiras e as tramas tecidas entre suas experiências com o *graffiti* e suas relações com os espaços.

Para Certeau (1998) o espaço é criado pela prática, ele só existe quando há vida “(...) É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. (...)” (CERTEAU, 1998, p. 202). Ainda para o autor, os usos são as “maneiras de fazer” o “fazer com” que surgem pelas potências do criar e do viver, incluindo as culturas, os modos de ser e estar diante das opressões e relações de poder inseridas nas sociedades. Sendo assim, o *graffiti* por si só é uma forma de praticar o espaço, e há também diferentes maneiras e sentidos de empregar e de estar com essa arte.

O *graffiti* é uma arte de rua e suas origens estão relacionadas a movimentos de resistências de grupos excluídos das cidades. O movimento mais mencionado sobre suas origens é o Hip Hop, que nasceu nas décadas de 60 e 70 em guetos de cidades estadunidenses, diferentes grupos e culturas, principalmente imigrantes, entravam em constantes conflitos de gangues. Alguns grupos ressignificaram essas disputas e conflitos, tornando-os eventos culturais em que os participantes competiam com suas habilidades na música, na dança e nos desenhos – *graffitis* (OLIVEIRA, 2006). Existem também menções aos movimentos de contracultura na França na década de 60, com a utilização dos muros como suportes para mensagens de protestos (RINK, 2013). No Brasil, os protestos conta a ditadura na década de 60 também utilizaram as paredes das cidades, a influência de artistas de rua do exterior e a disseminação do Hip Hop como um todo fizeram o *graffiti* ganhar novas formas e ganhar mais adeptos na década de 70. A cidade é, sem dúvida, o principal lugar da vivência do *graffiti*, o estar na rua, o caminhar e interferir na cidade é que o faz sua essência, segundo muitos dos praticantes. Entretanto, sua disseminação o fez ganhar também outros espaços, não só por uma tentativa de apropriação mercadológica, mas por diferentes locais e instituições que se abriram para a arte de rua, e, principalmente, pelos usos daqueles que grafitam fazem de sua própria arte.

Na prática do *graffiti* acontecem oficinas em diferentes locais e para diferentes públicos. Existem eventos organizados com diferentes objetivos: revitalização de bairros, divulgação de trabalhos, trabalhar sobre uma determinada temática, reunir e socializar artistas, etc. Ele cresce também como uma atuação profissional. O *graffiti* vem

adentrando instituições mais formais de educação, como escolas, universidades e instituições que trabalham com temas como cidadania e participação política. A rua continua a ser a principal fonte de experiências, entretanto, durante a pesquisa, percebi entrada do *graffiti* em muitos outros espaços, concluindo que apenas as próprias grafiteiras poderiam me dizer por onde atuam, por onde vivem, e o que constroem com/pelo *graffiti* nesses lugares.

Durante as conversas já realizadas, notei o quanto as práticas das mulheres participantes se entrelaçavam com diversos aspectos e lugares de suas vidas. A relação com a cidade traz novos conceitos e reflexões sobre questões sociais e pessoais, interfere em projetos de vida e nas relações com amigos e familiares. Além das ruas, os espaços em que acontecem oficinas foram citados e destacados com importância, seja como uma experiência de quem ministra ou como daquele que participou das mesmas. Nas oficinas é possível presenciar/possibilitar e viver a experimentação da arte, pelo outro e por si mesmo, a criação, que é pouco valorizada no cotidiano de nossa sociedade. Contudo, há um espaço, que apesar de não ser mencionado de forma direta nas conversas como um destaque, percebi que não poderia ser negado: o *ciberespaço*.

Todos os contatos que estabeleci com as praticantes, mesmo quando esses passavam por indicações diretas ou por encontros pelas ruas, aconteciam também pela internet, principalmente pelas redes sociais. Em algumas vezes, procurava nas redes por assinaturas que via nas ruas em *graffitis* que me chamavam a atenção, em muitos momentos acabava encontrando o autor da obra. Percebi que a internet é bem mais do que uma maneira de divulgação dos trabalhos realizados, mas é em parte, também uma forma de vivenciar o *graffiti* nos dias de hoje por muitos dos praticantes e dos observadores.

De maneira alguma quero dizer que as imagens utilizadas nas redes podem substituir de qualquer forma o *graffiti* nas ruas, nem mesmo caracterizar esse uso como algo positivo ou negativo para tal prática, mas percebo a internet como mais um dos espaços possíveis de experimentação. Tal constatação, provavelmente não poderá ter um aprofundamento devido no trabalho atual, mas a destaco como um tema a ser pensado, discutido e futuramente pesquisado com maior atenção.

Graffiti é uma arte efêmera, apesar do reconhecimento e da valorização desta característica, até mesmo como uma lição de vida a ser aprendida (que na vida tudo passa!), as redes, mesmo com toda a sua dinâmica e velocidade funciona como um mecanismo de registro, uma forma de não se perder totalmente o que foi criado, mesmo que a obra já não exista mais efetivamente. Os trabalhos feitos são postos nas redes também como uma forma de divulgação: redes sociais, blogs e sites funcionando como um portfólio.

Trabalhei especificamente com o *facebook*. Lá são organizados eventos de categorias como: encontros de praticantes, trabalhos em determinadas áreas, dias a fim de trabalhar com temas e objetivos mais claramente políticos. Os eventos permitem o contato de pessoas de diferentes origens, diferentes níveis técnicos e estilos, que fazem diversificados usos de sua arte. A socialização acontece, inclusive, com pessoas de diferentes estados do país. Em alguns deles existem premiações e oficinas para leigos, a participação da comunidade em que será realizada a ação.

Já as páginas sobre *graffiti* podem ser de um artista, um grupo de artistas (crew ou coletivo), um lugar (cidade, bairro, país, etc.), um tema, entre outras possibilidades. Sobre as obras de mulheres, não é diferente, as páginas divulgam trabalhos de grafiteiras específicas, de grupos compostos apenas por mulheres, de obras que tenham

sido elaboradas por grafiteiras, principalmente as que contenham figuras femininas e mensagens feministas. Nos grupos são divulgados trabalhos, eventos e trocas de ideias; eles se conectam a outros universos, as informações não são necessariamente apenas sobre o *graffiti*, são compartilhados textos e imagens sobre artes em geral, gênero, lazer, cursos e oportunidades.

As páginas, grupos e comunidades que se direcionam e delimitam aos trabalhos de mulheres no *graffiti*, geralmente, possuem em sua descrição os objetivos de divulgação das artistas e da existência de mulheres nesta prática e/ou a colaboração com reflexões sobre as condições sociais das mulheres. Sobre as questões das condições sociais das mulheres, são abordados temas como a violência doméstica e sexual, os padrões de beleza, a liberdade sexual e o amor próprio.

Considero o ciberespaço como uma forma de viver o *graffiti*, sendo assim, também como uma forma de viver a cidade. A cidade é um espaço constantemente posto diante de tentativas de controle e de regimentos que direcionam privilégios a poucos, o estabelecimento de um “espaço próprio”: “(...) a organização racional deve portanto recalcar todas as poluições físicas, mentais ou políticas que a comprometeriam?”. (CERTEAU, 1998, p. 173). Apesar das tentativas de controle, é impossível conter todas as práticas que saiam dos padrões estabelecidos como convenientes, adequados e legais. É impossível conter todas as maneiras de existir, as artes de viver, as táticas encontradas para fazer parte e viver nas cidades.

As tentativas de controle da cidade se dão desde a escolha de disponibilização de recursos para cada região, até as convenções formais e informais do que é permitido e para quem é permitido. Entretanto, as estratégias de controle não impedem as ressignificações dos espaços, o agir no mundo pela criação, a transformação dos espaços pelas interferências nas estruturas e relações. Esses movimentos que não podem ser controlados não são necessariamente movidos sempre por desejos de mudanças estruturais e políticas, são os sentidos e significados dados na criação e construção diária da existência. São os usos dos sujeitos que dão vida aos espaços e o que os fazem existir.

Sendo as práticas os elementos que animam (dão vida) à cidade, não se pode pensá-la como algo estático e uniforme, nem em efeitos de causa-consequência totalmente lineares. As práticas que transformam os espaços se misturam, também se transformam com o tempo e com os encontros que ocorrem nas cidades, uma rede formativa se constitui. As novas tecnologias são ferramentas que hoje fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, o ciberespaço faz parte desse emaranhado de interações, de construções enredadas, ele se funde com os corpos e com os outros espaços. São novas formas de agir na cidade, de se perceber nas mesmas, de vivê-las.

A facilidade de acesso às tecnologias criou um movimento de diálogos com muitos grupos. São variadas as construções, destaco especialmente as juventudes e as classes populares, que se espalham e se legitimam pela utilização desses meios. Tais criações sempre existiram, mas agora tomam lugares e atingem proporções cujos acessos antes eram mais restritos.

Para Canevacci (2005) existem corpos e espaços intermináveis, os sujeitos se fundem com as metrópoles e com as tecnologias, os trabalhos, as culturas, as vivências, as identidades, etc., são efêmeras, fluidas, criativas, indissociáveis.

(...) A irrupção das novas tecnologias compenetra-se não somente nos processos produtivos, mas também nas articulações corporais. As tecnologias incorporadas: os componentes naturais do corpo, assim como o corpo em sua totalidade, foi sempre atravessado por vários significados simbólicos (e por isso nunca se pode falar apenas de corpo biológico) – foram progressivamente subtraídos à dimensão naturalista do século XIX, para abrir-se e desarticular-se numa miríade de microtecnologias, microprocessadores, chips que podem ser substituídos como próteses temporárias. (CANEVACCI, 2005, p. 31).

Os *graffitis* são extensões de seus autores, são partes deles, são seus corpos inorgânicos. Eles se configuram pelo que é vivido durante a elaboração da obra, as caminhadas pelos territórios, a criação que além de uma imagem, é uma representação de um histórico de vida. Essa vida passa a habitar também as redes sociais, o ciberespaço como um todo por meio de vídeos, imagens e discursos por escrito. Desta forma, além do óbvio (a utilização como divulgação e registro), o *graffiti* nas redes continua a ser tais extensões, tais simbioses de corpos, metrópoles e tecnologias.

Considerando um contexto social e histórico onde a mulher sofreu/sofre as tentativas de contenções de seu corpo, a associação a um corpo frágil que efetivamente nunca existiu, e a restrição quanto a participação em alguns espaços, a mulher que realiza *graffiti* quebra estereótipos e perturba a ordem vigente. Por meio dessa arte a mulher ressignifica os espaços, intervém na cidade e faz parte da mesma de uma forma muito particular.

Sobre as representações da mulher por meio de imagens, grande parte delas é dominada por padrões midiáticos, onde a mulher é constantemente posta como consumidora, ou, produto a ser consumido. Os *graffitis* trazem diferentes universos, incluindo as figuras femininas, postas e representadas por elas mesmas, que desconstróem conceitos fixados e homogêneos. A elaboração é um emergir na cidade, uma existência inventada que se coloca em suportes efêmeros, nesse ato a mulher se transforma, e transforma também os espaços.

Na rede social *Facebook*, os *graffitis* aparecem, muitas vezes como relatos: relatos sobre si mesmo, sobre um dia específico, sobre um lugar. Para Certeau (1998) todo relato é também uma prática de espaço, por ele escolhemos caminhos, destacamos e escondemos detalhes de acordo com os significados e com as intenções sobre o que temos a dizer. Não é a imagem por si só que relata uma história, o que é contado não se reduz à percepção de cada um que se encontra com a figura. A imagem fala de um momento vivido, de uma maneira de viver, destaco o comentário de uma jovem que dizia “Nunca ouvi nenhuma história que começasse com ‘um dia estava pintando um quadro.’”. A frase mencionada deixa clara a valorização da experiência, a vivência de um espaço, que mesmo transitória, irá compor uma rede de histórias e conhecimentos. O relato, aqui, é o de uma mulher que se apropria dos espaços, os protagoniza de uma maneira ímpar, deixando uma parte de si.

Essas experiências compartilhadas de diferentes formas pelos espaços por meio do *graffiti* são formativas, são construções de conhecimento muitas vezes desconsideradas como importantes e legítimas, como menciona Brandão:

(...) Aprender é participar de vivências culturais em que, ao participar de tais eventos fundadores cada um de nós se reinventa a si mesmo. E realiza isto através de incorporar em diferentes instâncias de seus domínios pessoais de interações (muito mais do que “estocagem”) de e entre afetos, sensações, sentidos e saberes, algo mais e mais desafiadoramente denso e profundo destes mesmos atributos. (BRANDÃO, 2007, p. 26)

O *ciberespaço* não possui o mesmo sentido territorial que a rua, mas a rua também é vivida por ele. Pessoas que não são praticantes de *graffiti* compartilham constantemente essas imagens e textos escritos vinculados a elas, fazendo inclusive, muitas vezes, a referência ao nome de uma rua, ou de um bairro. Os não praticantes também compartilham nas redes os *graffitis* com que se encontram em suas andanças pela cidade, apesar de não os terem criado, há um encontro com a imagem, um sentir e estar com aquele espaço, que é transformado em estado virtual. As obras também são compartilhadas por quem nunca as viu pessoalmente, mas a referência à rua não deixa de existir, uma arte pública, uma ligação com o comum, o cotidiano, a explanação das potências dos atos que parecem pequenos.

Os usos desse lugar (o *ciberespaço*), também causam algumas polêmicas entre os praticantes do *graffiti*. Fala-se de um excesso de autopromoção desvinculada da valorização da vivência na rua. Sem contrariar esse apontamento, gosto de pensar nas novas subjetivações dos espaços, nas misturas dos corpos, territórios e tecnologias, nas situações em que o ciberespaço é mais uma possibilidade e outra forma de viver a cidade, mais uma maneira de “fazer e estar com”.

Bibliografia

BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. 1ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CANEVACCI, Massino. **Culturas extremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Denilson Araújo. **Territorialidades no mundo globalizado: outras leituras de cidade a partir da cultura Hip Hop na metrópole carioca**. 168 f. Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

RINK, Anita. **Graffiti: intervenção urbana e arte**. Apropriação dos Espaços Urbanos com Arte e Sensibilidade. Curitiba: Appris, 2013.

Palavras-chaves: graffiti, cidade, ciberespaço, mulher.

Produções audiovisuais juvenis da escola livre de cinema de Nova Iguaçu.

Mônica da Silva Francisco
PPGEDUC - UFRRJ
amonicafrancisco@gmail.com

O presente texto é uma parte da dissertação de mestrado, intitulada *Juventudes Culturais na Escola de Cinema de Nova Iguaçu*, sob a orientação do Prof.º Aristóteles de Paula Berino. Falar de juventudes e cultura abarca uma multiplicidade de sentidos e significados inerentes a significações dos termos e da polissemia evocada pela junção dos mesmos numa escrita. O conceito de juventudes, escrito no plural, deve-se a tentativa de retratar por meio da escrita um conjunto heterogêneo em suas singularidades e peculiaridades, hábitos, ideologias, modismos, inserção em estrutura tradicionais como a escola, a igreja, a família e o universo do trabalho, cada vez mais próximo se pensarmos nas juventudes das camadas populares, e na de outras camadas médias e altas que tem seu período de escolaridade mais ampliado. No artigo *La juventud es más que una palabra* Mario Margullis e Marcelo Urresti (1996) afirmam que

La categoría juventud es significativa, su uso conduce a un marco de sentidos, reconocemos su existencia en el análisis sociológico como lo evidencia la abundancia de estudios rotulados con este concepto. Sin embargo, el concepto "juventud" parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso para en seguida confundirnos, incluirnos en la ambigüedad e imprecisión¹. O peor aun, hacer aparecer como "lo mismo" a una variedad intolerable. Es necesario, entonces, acompañar la referencia a la juventud con la multiplicidad de situaciones sociales en que esta etapa de la vida se desenvuelve; presentar los marcos sociales históricamente desarrollados que condicionan las distintas maneras de ser joven. (MARGULLIS e URRESTI, 1996)

Dentre as várias maneiras de ser jovem e entender e compreender o mundo a sua volta utilizando as tecnologias como instrumentos de dar voz aos seus anseios, sonhos, incertezas nasce a identificação das juventudes com a cultura com suas múltiplas possibilidades de expressões por meio de recursos tecnológicos como celulares, tablets, computadores, câmeras digitais que possibilitam as juventudes a oportunidade de tornarem sujeitos de suas próprias narrativas, dialogando com referências de universos artísticos, do esporte, das artes, da literatura e de quaisquer espaços reais ou virtuais. Essas potencialidades de diálogos juvenis com as artes, dialoga com o nosso entendimento a cultura que ajusta com a fala de Gil (2002) em seu discurso de posse

Cultura como tudo aquilo que, no uso de qualquer coisa, se manifesta para além do mero valor de uso. Cultura como aquilo que, em cada objeto que produzimos, transcende o meramente técnico. Cultura como usina de símbolos de um povo. Cultura como conjunto de signos de cada comunidade e de toda a nação. Cultura como o sentido de nossos atos, a soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos. (GIL, 2002)

A partir desta perspectiva de entendermos a “ cultura como soma de nossos gestos, o senso de nossos jeitos” proposta por Gil que coaduna com o pensamento de Hall (1997,p. 20) que nos alerta que “ a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio”. E essa cultura múltipla é a desenvolvida com o auxílio da tecnologia é a desenvolvida pelas juventudes da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu. Nascida dentro de um projeto da Prefeitura de Nova Iguaçu que propunha oferecer atividades o contra turno escolar, a ELCNI propõe as juventudes de Austin e redondezas a possibilidade de pensarem o corpo, a palavra e o território e transformarem essas visões e audições em produtos culturais.

Freire (1980) em sua obra *Extensão ou Comunicação* acentua que “o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo.” E complementa que “somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade” e uma das maneiras que podem refletir é por meio da utilização de imagens, sons, gestos, cores que fundidas tornam-se linguagem audiovisual. Coutinho (2006) afirma que “linguagem audiovisual expressa a realidade na sua dimensão espaço-temporal, ou seja, naquilo que a realidade é tempo e espaço, juntos e separados” e a utilização dessa linguagem em uma escola em que as juventudes tem a possibilidade de assistir filmes clássicos, ler sobre arte, dialogar com obras de artistas famosos, fazer passeios nos centros culturais, museus e por meio dessa interações as juventudes são levadas a dialogar seus anseios juvenis por meio da arte. E através dessa educação ministrada utilizando a tecnologia, e um de seus produtos o audiovisual é capaz de trazer em sua utilização a emergência de uma mídia periférica que tem empregado o audiovisual e outras tecnologias para adquirir o privilégio de tecer suas próprias narrativas e “descolonização” do olhar e da fala com a qual são vistos e retratados pelos outros. Freire (1987, p. 16) afirma que

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabe de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Essa tentativa de olhar a si mesmo, sem lentes externas está contida na ideologia de uma educação emancipadora, capaz de levar os sujeitos a dialogarem com seus universos está presente no livro *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire fala da

importância de uma educação capaz de se conectar com as narrativas dos indivíduos tornando-os seres críticos, aptos a compreenderem as dinâmicas sociais que estão inseridos, diferente de uma “educação bancária” em que os alunos são vistos como meros receptáculos de conteúdos, e que é incapaz de desenvolver nas pessoas as habilidades necessárias na contemporaneidade.

Estas habilidades são construídas na proporção que as juventudes são levadas a se conectar com suas realidades nos passeios oferecidos pela escola pelas ruas do centro de Austin, pela possibilidade de fotografarem seus trajetos, os moradores, as ruas, seus espaços-tempos relacionando-se de forma diferenciada com seu território, longe dos paradigmas mostrados na representação estereotipada do cinema considerado tradicional, os audiovisuais produzidos pelas juventudes tem a possibilidade de desafiar o estabelecido como verdade sobre a Baixada Fluminense e seus indivíduos. De acordo com Shohat e Stam (2006), “ficções cinematográficas inevitavelmente trazem à tona visões da vida real não apenas sobre o tempo e o espaço, mas também sobre relações sociais e culturais” e o desenvolvimento do audiovisual tem a possibilidade de criar imagens, Shohat e Stam (ibidem) acentuam que

A representação também tem uma dimensão estética, pois a arte também é uma forma de representação, uma mimese, nos termos platônicos e aristotélicos. A representação também é teatral, e em muitas línguas “representar” significa “atuar” ou fazer um papel. As artes narrativas e miméticas, na medida em que representam ethos (personagens) e ethnos (povos), são consideradas representativas não apenas da figura humana, mas também da visão antropomórfica. Em um outro nível, a representação também é política, na medida em que o exercício político geralmente não é direto, mas representativo. (...) Nos campos de batalha simbólicos dos meios de comunicação de massas, a luta por representação tem correspondência com a esfera pública (SHOHAT; STAM, 2006:267-268).

E no campo simbólico que as lutas culturais tomam corpo nas disputas de poder, em que o cinema opera em sua difusão, nela o cinema hegemônico produzido na Zona Sul representa a si próprio e seus indivíduos por meio de figuras de poder, beleza e fascínio e os outros elementos, “do asfalto”, não pertencentes ou que não são aceitos nesse universo são manipuladas de forma serem mostrados de forma estereotipadas e desumanizada tornando se objeto de curiosidade ou desdém. Com a ausência de outras vozes, os sujeitos, o lugar e o tempo da enunciação, os indivíduos retratados eram vistos como passivos, devido a sua possibilidade de tomar o lugar do discurso. Freire (1983) afirma que o “corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam.” Um dos canais que podem ser feitas essas mediações é por meio do audiovisual na educação propicia as juventudes a possibilidade de problematizarem seus espaços de forma crítica, pois como afirma Franco (2014) o cinema jamais foi ou será mero entretenimento.

E nessa ideologia de não ser o cinema apenas um espaço de diversão, mas que pode ser utilizado como canal de aprendizagem e de diálogo em que várias vozes são enunciadas, utilizamos o termo Quarto cinema, criado por Shohat e Stam inicialmente utilizado para designar as produções audiovisuais realizados realizados pelos

indígenas e pelas comunidades quilombolas, que possuem em seus discursos a perspectiva pós-colonial ao questionar os códigos e imagens produzidas por um “eurocentro” que no caso das produções audiovisuais juvenis periféricas se revestem na dicotomia centro/periferia na reflexão e discussão dos lugares de sujeito e objeto de suas narrativas. Bhabha (1998) categoriza que a

crítica pós-colonial é testemunha das forças desiguais e irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. (...) . Elas intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos. Elas formulam suas revisões críticas em torno de questões de diferença cultural, autoridade social e discriminação política a fim de revelar os momentos antagônicos e ambivalentes no interior das ‘racionalizações’ da modernidade.

Nessa análise Bhabha, observa a manipulação da “representação cultural” na política e como que determinados grupos que passam a ser retratados de forma homogênea se mantenha a hegemonia.

Bibliografia

BHABHA, H. **O local da cultura**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

COUTINHO, L. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília : Universidade de Brasília, 2006

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIL, Gilberto. Discurso de posse do ministro Gilberto Gil. Disponível em <<http://politicadaculturaecomunicacao.wordpress.com/2009/12/10/81/>> Acesso em 18 julho 2014.

HALL, S. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, n.2, jul/dez, 1997.

MARGULIS, M & URRESTI, M. "La juventud es más que una palabra". In: Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

SHOHAT, E, STAM, R. **Crítica da Imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representações**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

Palavras-chaves: audiovisual – juventudes – Escola Livre de Cinema

Formação docente, Currículo e Práticas pedagógicas: Paradigmas contemporâneos

NEPEFOR

Regina Cely de Campos Hagemeyer
Coordenadora

Universidade Federal do Paraná

<http://nepefor.blogspot.com.br>

Formação docente e a necessidade de compreensões sobre a cultura digital na escola contemporânea

Lisiane Fernandes da Silveira
Universidade Federal do Paraná-UFPR
lisfesil@gmail.com

Regina Cely de Campos Hagemeyer
Universidade Federal do Paraná-UFPR
regicely@terra.com.br

O presente trabalho objetivou investigar a influência da cultura digital na prática docente de um grupo de oito professores do município de Curitiba/PR. Insere-se no conjunto de pesquisas que investiga as práticas docentes no contexto contemporâneo, que se voltam às perspectivas de mudança e novas necessidades das práticas docentes, a partir de compreensões sobre a cultura contemporânea, especificamente da cultura digital e interferências nas culturas dos estudantes da escola atual. A contextualização necessária à discussão sobre os processos das mídias digitais, na sociedade contemporânea foi realizada com base principalmente em Costa (2010), Giroux (1999), Hargreaves (2001), Santaella (2003), Lemos e Cunha (2003), Lévy (1999), García-vera (2000), Bauman (2002) e Nóvoa (2009).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa proposta, foram realizados com base em Lüdke e André (1986), Flick (2004) e Bardin (2009). Para a efetivação da investigação, numa primeira fase, realizou-se um estudo exploratório, por meio de questionário semi estruturado, objetivando levantar o perfil dos professores, levando-se em conta quatro perspectivas relativas ao conhecimento docente: o científico, o profissional, o didático-pedagógico e o humano-social (HAGEMEYER, 2006).

A segunda etapa da pesquisa constou de entrevistas individuais, que aprofundaram questões relativas à cultura digital e as iniciativas das práticas dos professores selecionados. A seleção dos professores foi realizada com base nas características definidas nos estudos desenvolvidos por Hagemeyer (2006), sobre professores catalisadores, como aqueles que reconhecem e compreendem os interesses dos estudantes da sociedade contemporânea, que contemplam em suas práticas.

A partir desses procedimentos, a terceira etapa da investigação consistiu em observações de práticas pedagógicas de alguns dos professores pesquisados, para se identificar estratégias e interações que estabelecem em suas práticas e atitudes.

As questões discutidas pelos autores adotados, referentes à influência da cultura digital nos redimensionamentos das práticas dos professores catalisadores, levaram à categorização de três aspectos: as configurações das práticas catalisadoras, as visões dos professores sobre os alunos da escola atual e os redimensionamentos das práticas docentes a partir das questões identificadas decorrentes da cultura digital nas práticas investigadas. Os resultados revelaram, após análise dos dados da pesquisa, que a cultura das mídias digitais está integrada às práticas docentes e na escola contemporânea, manifestando-se como potencialidade para o processo de aprendizagem dos alunos. Há alguns entraves apontados, mas permanece como necessidade educacional e auxílio aos professores para os redimensionamentos que passam a promover em suas práticas.

A pesquisa apontou a compreensão e análise compreensiva dos professores pesquisados diante das novas configurações culturais atuais, possibilitando novas

atitudes, estratégias e iniciativas ao ensinar/formar seus alunos. A investigação sugere ainda encaminhamentos que precisam ser contemplados nos processos de formação inicial e continuada de professores, apontados na investigação como fundamentais para as necessidades da prática docente desenvolvida na escola básica contemporânea.

A atuação docente na escola contemporânea

A escola pública, que promove a educação básica no Brasil, ao longo dos anos vem lutando contra diagnósticos e problemáticas decorrentes de novos processos gerados pela evolução científica e das tecnologias e mídias digitais, além das novas formas de ser, estar e se relacionar de adolescentes e crianças que a frequentam. Os professores apontam neste novo cenário contextual, as dificuldades de aprendizagem, os altos índices de repetência, as novas conformações das famílias, a violência social, entre outras questões presentes no cotidiano escolar e veiculadas de formas diversas pelas mídias de entretenimento.

Nessa busca pelas formas de tratar estas problemáticas no âmbito do ensino e da formação escolar, inúmeras são as expectativas, propostas e estratégias das equipes pedagógicas e gestores educacionais, dirigidas aos professores como profissionais que atuam face a face com os estudantes. Vários professores inclusive, na busca de alternativas que levem em conta os novos interesses e necessidades dos estudantes, têm desenvolvido iniciativas e estratégias inovadoras em suas práticas cotidianas.

Para Nóvoa(2009), ao discutir as práticas docentes, não se tem levado em conta as questões concretas enfrentadas pelos professores ao buscar respostas e alternativas para os problemas da aprendizagem e os avanços que empreendem, diante das necessidades dos novos sujeitos da escola atual.

Ao se abordar as várias implicações que interferem nas práticas docentes, tanto num passado mais distante como no contexto contemporâneo, não se pode somente isolar alguns aspectos, mas as abordagens e estudos precisam ser analisados em relação a questões culturais, valorativas e políticas do contexto social, intrínsecos a esses objetos de estudo.

Ao se enfatizar a atuação dos professores relacionados à cultura digital como objetos de investigação, questiona-se as novas demandas ainda não suficientemente abordadas ou discutidas nos processos da formação docente. Para analisar os fatores que interferem nas práticas pesquisadas, enfatiza-se os aspectos culturais contemporâneos, que estão diretamente relacionados às tentativas de mudanças que grupos significativos de professores empreendem. Para Morin (2000), o conhecimento de informações ou dos dados isolados, torna-se insuficiente, sendo necessário situar as informações, conhecimentos e saberes em seu contexto para que adquiram sentido. Nessa perspectiva, cabe às pesquisas sobre as práticas docentes, estabelecer relações entre as problemáticas que enfrentam e os desafios dos processos culturais e sociais contemporâneos.

Hargreaves (2001) aponta ainda que o ensino, como outra atividade humana, não é estático. O processo educacional para moldar a próxima geração, está evoluindo e acompanha as mudanças da sociedade como um todo. A natureza e o papel do ensino, estão inextricavelmente presos às expectativas em relação aos alunos, à compreensão como adultos, particularmente dos professores, que podem guiar os jovens em seu aprendizado e formação.

O presente trabalho não se propõe, até por seu espaço de abordagem em função do objeto, a tratar todas as implicações relacionadas às mudanças contemporâneas, mas

busca discutir e analisar aquelas que, contextualizadas e nunca idealizadas ou ingênuas, digam respeito às análises sobre a realidade das práticas pesquisadas. Nessa perspectiva, propõe-se caracterizar as tensões dos professores entre a formação racional técnica recebida e as novas tendências e concepções que permeiam as mudanças requisitadas à sua função, a partir dos novos processos sociais e culturais contemporâneos, com os quais se deparam, e para os quais, sua formação ainda não forneceu o apoio teórico metodológico necessário .

A compreensão das implicações do contexto contemporâneo nas práticas docentes não se esgota nestas análises, mas instiga a investir nestas concepções e aprofundá-las, identificando-as com as estratégias de mudança que manifestam, e quais suas influências no processo de ensino e formação do aluno no contexto da escola atual.

A cultura digital na escola contemporânea:

Optou-se por uma retomada sobre as manifestações da entrada das tecnologias e das mídias digitais no espaço da cultura. Santaella (2003) refere-se ao conceito de cultura digital, que constitui também uma opção na análise da pesquisa proposta, e parte das sistematizações da referida autora ao apresentar uma divisão das eras culturais em seis tipos de formação: a cultura oral, cultura escrita, cultura impressa, cultura de massas, cultura das mídias e cultura digital.

Santaella (2003) refere-se à proliferação midiática, provocada pelo surgimento de meios, cujas mensagens tendem à segmentação, diversificação, e à hibridização dos conhecimentos, provocadas pela mistura entre meios, movimentos que foram sincrônicos aos debates sobre pós-modernidade. Sinaliza a esse respeito que, em contraposição a alguns autores que consideram a pós-modernidade como a face identificatória da cibercultura, concebe as discussões sobre a pós-modernidade como sinais de alerta críticos para um período de mudanças profundas que se insinuavam no seio da cultura (SANTAELLA, 2003, p. 16). Declara ainda que essas mudanças estão pautadas na convicção de que os meios de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, embora efetivamente não passem de meros canais para a transmissão da informação, engendram signos que por eles circulam, tipos de mensagens e de comunicação que são capazes de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, e de propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

Para Bauman (2001) e Santaella (2003), as mídias são conformadoras de novos ambientes sociais, assim como os efeitos que mais tarde se tornam uma explosão das imagens na revolução industrial e eletrônica atual, impelindo comportamentos e novos valores que demandam reflexões sobre os fenômenos culturais da onipresença das mídias digitais, e os novos ambientes comunicacionais que geram.

Na cultura digital, novas formas de socialização, comunicação e acesso às informações, sofrem transições que a escola e os professores não têm como desconsiderar. A cultura digital adentra ao ambiente escolar, e observa-se os laboratórios de informática, os alunos conectados à internet, portando celulares, dentre outras formas sobre as quais se necessita refletir sobre as contribuições e influências que exercem no processo da escolarização.

Os novos recursos tecnológicos e as novas configurações que estabelecem, podem ser aliados à prática docente na escola atual, desde que para isso os professores conheçam suas dimensões e as utilizem de forma adequada aos seus processos de ensino.

Os estudos sobre cibercultura de Lemos e Cunha (2003) e Lévy (1999) esclarecem as dimensões que as tecnologias digitais estabelecem no contexto social contemporâneo. Nesse sentido, referem-se ao fato de que o uso apenas das tecnologias digitais não produzirá resultados positivos ao processo escolar. Necessita-se de reformulações no currículo, no planejamento, no processo de avaliação, considerem as presenças dos instrumentos digitais e as mudanças que promovem. Respondendo a essa mudança, mudam também concepções e práticas dos professores e a escola necessita de uma proposta pedagógica que contemple as tecnologias e suas potencialidades, em prol de um objetivo maior, que deve ser a formação de alunos para o atual contexto social.

Para os professores, portanto, as configurações culturais que se manifestam na escola, decorrentes da sociedade contemporânea, são consideradas de forma ainda insuficiente nos processos de formação inicial e continuada e requisitam estudos sobre essas temáticas e discussões.

Na era tecnológica, do mundo virtual e da telemática, desenvolvem-se novas formas de vida social e de interação entre os indivíduos. Dessa interação entre os alunos e as interfaces da cultura digital, surgem novas formas de perceber e apreender as informações visuais, sonoras, semânticas, de interpretá-las, classificá-las e utilizá-las em situações diversas, novos modos de aprender. Belloni (2012) alerta que essas incríveis mudanças nos modos de aprender desenvolvidos por crianças e adolescentes no uso das TICs, acontecem na maioria das vezes fora da escola e à revelia dela.

O investimento na formação docente inicial e continuada contribuirá para que o professor possa integrar em sua prática docente na escola a cultura digital e de forma a agregar com qualidade esses processos ao ensino que desenvolve. Nessesentido, García-Vera (2000) refere-se a três dimensões necessárias para a formação docente, ao inserir-se e utilizar as tecnologias digitais: conteúdos de dimensão econômico-laboral, elementos da dimensão político-governamental que regulam esses processos tecnológicos e a dimensão sociocultural.

Reafirma-se que, a intenção de apontar as tecnologias e a cultura das mídias digitais como de significativa importância nas práticas docentes, não se tem o propósito de atribuir a elas as soluções dos problemas da educação escolar de crianças e jovens da sociedade contemporânea. Analisa-se desta forma, as práticas de professores inovadores, definidos como catalisadores por Hagemeyer (2006), buscando referenciais para a formação docente e nessa investigação, buscando contribuir com as apropriações sobre esses novos recursos tecnológicos e das mídias digitais.

A pesquisa sobre a prática docente e a cultura digital

Os professores foram selecionados em duas escolas públicas de Curitiba. Nos contatos iniciais, percebeu-se que os professores desenvolviam projetos interessantes e motivadores em suas áreas e modalidades de ensino. Identificou-se uma tendência ao uso de TICs e, entre estas, uma maior tendência aos interesses dos alunos, com relação à cultura digital. Parte dos professores mostrou uma compreensão de que o aluno de hoje possui novos interesses decorrentes da comunicação virtual, como jogos on-line, grande interesse de navegar na internet, manifestando a busca de facilidades na realização de atividades, imediatismo nas opiniões, entre outros aspectos descritos na análise da pesquisa.

Uma das questões centrais da pesquisa com o grupo de professores refere-se ao *ser professor* na escola atual, diante das mudanças do contexto contemporâneo e da

evolução científica e tecnológica, nas quais se destacam os processos tecnológicos e da cultura digital. Os professores pesquisados falaram sobre suas compreensões e o que consideram como relevante para a função docente nesta perspectiva. Referiram-se aos novos interesses e motivações de crianças e jovens estudantes da era digital e dos instrumentos digitais que utilizam de forma natural, levando-os a modificar atitudes e estratégias nas práticas pedagógicas que desenvolvem.

O grupo investigado revelou percepções sobre a necessidade de que os processos de ensino e a formação dos alunos que promovem na escola, estejam diretamente correlacionados aos novos conhecimentos científicos e tecnológicos e também aos complexos problemas sociais e culturais do contexto atual, considerando, na construção de suas práticas, a mudança dos interesses e necessidades dos estudantes, e seus novos valores e formas de inserção social.

Verificou-se que os professores compreendem e aderem aos novos hábitos digitais dos estudantes, e na sua função e práticas, não basta a manipulação das ferramentas tecnológicas. A percepção sobre o poder dos instrumentos digitais e suas programações, que formam as identidades de crianças e jovens, os levou a incluir discussões com relação à situações diversas que pudessem influenciar a formação de valores humanos e sociais nos estudantes.

Com base em Santaella (2003), pode-se afirmar que as tecnologias digitais, não se compõem só de máquinas, mas também de infra-estruturas intelectuais e institucionais que as inventam e distribuem. Portanto, a escola e os professores além de partícipes, são também responsáveis pela forma cultural com que a tecnologia digital se encarna cultural e socialmente no contexto escolar.

Embora a pesquisa tenha apresentado resultados animadores, constata-se que as práticas catalisadoras encontram-se no âmbito de investimento e esforço pessoal desses professores. Para que possam oferecer maior compartilhamento no contexto escolar, seria necessário um investimento mais específico ao nível das escolas, com a organização do tempo-espço que incluam a troca e discussão de experiências, inovações e pesquisas por todos os professores das escolas.

A cultura digital no processo escolar para os professores traz avanços, mas também ideologias, novas visões e processos culturais, com os quais a escola contemporânea necessita urgentemente dialogar. Na perspectiva das análises sobre as iniciativas dos professores, Hagemeyer (2006), referiu-se à necessidade de tirar o professor do isolamento reinante na sociedade atual, pós-moderna, trazendo-o para maior compartilhamento e oferecendo maior interlocução. As discussões sobre a influência da cultura digital nas culturas de crianças e jovens escolares tornam-se urgentes para a escola básica, nas políticas de formação docente inicial e continuada nas universidades e órgãos oficiais educacionais.

Bibliografia

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. Mídia-Educação: contextos, histórias e interrogações. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 31-56.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de: Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCÍA-VERA, A. B. Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. **Revista de Educación**, n. 322, p. 167-188, 2000.

GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HAGEMEYER, R. C. de C. **Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras**. Tese (Doutorado) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HARGREAVES, A. **Educação para mudança: recriando a escola para adolescentes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LEMONS, A.; CUNHA, P. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: _____; _____ (Orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003, p. 11-23.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudos em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 01/set/2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

Palavras-chave: Práticas catalisadoras. Escola contemporânea. Cultura digital. Formação docente

Formação docente e Tecnologias

ForTec

Magda Pischetola
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro
PUC-Rio

Educação e inclusão digital: Estudos comparativos sobre o projeto Um Computador por Aluno nas escolas da Bahia e de Santa Catarina

Magda Pischetola

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

magda@puc-rio.br

O Programa Um Computador por Aluno é uma iniciativa da Presidência da República desenvolvida em conjunto com o Ministério da Educação. Sua finalidade é a de promover a inclusão digital e “*garantir a todos alunos de escolas pública o direito a usar um computador para estudar, aprender, construir conhecimento*” (MEC, 2005).

A pesquisa apresenta um estudo de caso comparativo sobre o projeto Um Computador por Aluno desenvolvido em quatro escolas municipais de Santa Catarina e da Bahia em 2012. Nossa proposta foi a de investigar, por um lado, as práticas pedagógicas relacionadas com a introdução da nova tecnologia no currículo escolar e, por outro, as ações de formação de professores necessárias para a gestão dos novos ambientes de aprendizagem.

A análise dos campos pesquisados permitiu refletir sobre o uso do mesmo instrumento tecnológico em dois diferentes contextos socioculturais do país. Para tal, foram realizados estudos em duas escolas situadas em cidades capitais (Salvador e Florianópolis) e duas escolas localizadas no interior dos dois estados (Feira de Santana e Jaraguá do Sul). A fim de comparar os resultados e aprofundar a relação ensino/aprendizagem com a tecnologia diante das especificidades culturais, adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando três instrumentos de pesquisa: observação participante das atividades em sala de aula, entrevista semi-estruturada com professores e gestores, grupo focal com oito alunos de cada turma.

Acreditamos que o elemento-chave para a integração de mídias na metodologia de trabalho docente é o *desenvolvimento de capacidades*, conceito desenvolvido no contexto das Nações Unidas e constituído de duas frentes: formação de *capital humano* e valorização de *capital social* (UNDP, 1991). Em literatura, o capital humano é definido como um conjunto de habilidades e recursos intelectuais dos indivíduos, que podem ser utilizados a fim do crescimento da comunidade e do bem-estar do indivíduo, aumentando sua produtividade e capacidade de escolha (SEN, 2003). No contexto da escola, trata-se de formar e valorizar as competências pedagógicas, não apenas digitais, mas também de utilização crítica das TIC, a fim de melhorar os processos de ensino e os resultados da aprendizagem. Por outro lado, o conceito de capital social valoriza os recursos já existentes em uma comunidade (COLEMAN, 1990; WILSON, 2004), reconhecendo que as redes estabelecidas através de relações melhoram o intercâmbio de informação, permitem partilhar do conhecimento individual e desenvolver a criatividade dos indivíduos. A importância desses recursos dois recursos é que eles deveriam gerar valor agregado no apoio à implementação de um projeto de educação e mídia, considerando ao mesmo tempo a competência do professor e um contexto comunitário de aprendizagem coletiva.

Sendo assim, o projeto organizou-se por meio de dois focos de estudo. Por um lado, investigamos as *práticas pedagógicas* relacionadas com a introdução dos laptops no currículo escolar e as possíveis ações de formação dos professores, apontando o desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com a gestão de novos

ambientes de aprendizagem. Por outro lado, a questão das tecnologias nos contextos escolares avança para a discussão sobre a produção de conhecimento em toda a comunidade escolar, para a demanda por estratégias didáticas que promovam o *desenvolvimento escolar comunitário*. De fato, o ambiente de aprendizagem, de acordo com a filosofia construtivista que orienta a visão originária do projeto UCA, é considerado como “o lugar onde os alunos podem trabalhar, ajudando uns aos outros e usando uma variedade de ferramentas e recursos” (Veja primeiro projeto UCA desenvolvido pelo MIT de Boston: One Laptop Per Child, site <http://laptop.org/en>).

Os resultados obtidos nos permitem concluir que a inovação não se dá pela simples introdução de uma nova ferramenta tecnológica no cotidiano escolar. Algumas observações se sobressaem, em relação aos dois objetivos pesquisados.

(1) Do ponto de vista das práticas de ensino, há evidências que as abordagens bem-sucedidas são, sobretudo, as que se referem à aprendizagem por descoberta, onde o professor coloca-se em uma posição de guia do processo de aprendizagem dos alunos. Isso representa um desafio à ideia da independência dos jovens no uso de tecnologias digitais. Trata-se de reconhecer que a inclusão de tecnologia na educação requer uma revisão das linguagens. Ou seja, as tecnologias não exigem somente habilidades técnicas para seu uso, mas também metalinguísticas e metacognitivas, indispensáveis a fim de fazer leitura crítica dos textos, interpretar a informação hipertextual, reconhecer as fontes e conseguir entender significados simbólicos. O aluno desenvolve habilidades com a tecnologia que muitas vezes o professor não tem. Ao mesmo tempo, é responsabilidade do professor direcionar as competências dos alunos com uma intencionalidade didática. Sendo a falta deste direcionamento o primeiro motivo de dispersão dos alunos na sala de aula. A introdução de uma nova ferramenta tecnológica no ensino, se na fala dos professores representa a oportunidade de rever as crenças no campo educacional, na prática gera insegurança e às vezes rejeição. Essa atitude pode facilmente prevalecer, levando até ao fortalecimento de hábitos estabelecidos de ensino. Com isso, queremos dizer que a especificidade do contexto escolar e nomeadamente da sala de aula deve ser investigada como lugar de intercâmbio de saber entre alunos e professores.

(2) Do ponto de vista da criação de comunidades de aprendizagem, os dados coletados destacam que em ambos os contextos de pesquisa o laptop aprofundou a cooperação entre as crianças, estimulando a curiosidade e tenacidade na resolução de problemas e, em muitos casos, a motivação e o desejo de aprender. Porém, é preciso reconhecer que criar um ambiente de aprendizagem seguindo a abordagem construtivista é muito mais difícil do que planejar aulas expositivas, pois o professor deve ser capaz de criar uma parceria com os alunos, a fim de oportunizar o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. A pesquisa destaca que as tecnologias podem apoiar o professor na medida em que melhoram o diálogo educacional e a interação professor-aluno: elas agem como canais de comunicação e de negociação interpessoal cooperativa.

Em conclusão, os resultados ressaltam a importância do aspecto cultural na abordagem à gestão e organização das atividades didáticas com suporte tecnológico. Para alcançar resultados significativos, o desafio para as habilidades do professor é estabelecer seu próprio método de não apenas fazer uma organização funcional do conteúdo, mas também a construção de uma alfabetização flexível, que consiste na capacidade de elaboração constante da informação adquirida (GEE & HAYES, 2011; JEWITT, 2006; LEASK, 2001).

Além disso, nos dois contextos de pesquisa, emergiram dados que não estavam contemplados nas hipóteses iniciais: a importância do apoio institucional, das iniciativas de formação, da criação de uma rede colaborativa entre as escolas participantes do projeto. Por exemplo, resultou evidente que a falta de participação das escolas na decisão e gestão política do projeto gerou dificuldades evitáveis, que em alguns casos provocaram gradual desmotivação nos docentes, até o abandono do uso do laptop. Ao contrário, onde existiu um acompanhamento de coordenação dos professores, o projeto foi mais facilmente acolhido e integrado na prática quotidiana. Sendo tarefa do coordenador favorecer o intercâmbio de informação entre professores e as parcerias que possam ativar novas reflexões e práticas de ensino. Da mesma forma, a necessidade de uma formação continuada foi destacada por todos os professores entrevistados e apareceu mais forte nos casos de prevalência de práticas de ensino tradicionais.

A proposta metodológica para ações futuras, então, é valorizar os espaços de questionamento mútuo entre professor e aluno, alimentando a reflexão crítica sobre o ensino e, ao mesmo tempo, responsabilizando o aluno ao uso da tecnologia nos espaços e tempos previstos pelo professor. Por outro lado, emerge a necessidade de se olhar a ações de longo prazo, em que o projeto não acaba por falta de manutenção técnica ou apoio da direção, mas em que a tecnologia se constitui como parte integrante da cultura do professor, modificando sua prática pedagógica de forma irreversível. Nessa perspectiva, o conceito de *integração* de tecnologia nas práticas pedagógicas inclui uma variedade de fatores e conceitos multidimensionais, que não são resumidos pela simples adoção da tecnologia no cotidiano escolar. Ao considerar os potenciais impactos da implementação de uma tecnologia em um programa educacional tem que ser assumido que a tecnologia não é um instrumento em si neutro, mas sim ligado aos usos e contextos sociais. Do mesmo modo, o objetivo fundamental da inclusão digital não é simplesmente promover o acesso físico ou material à tecnologia, mas através dela desencadear um ciclo virtuoso de mudanças positivas na sociedade, como o acesso aos recursos, à informação, às possibilidades de comunicação, a uma estruturação de redes sociais ampliadas, etc. Portanto, a inclusão digital pode ser entendida como uma condição essencial de cidadania, pois abarca a inclusão social, cultural e intelectual, a fim favorecer a efetiva participação dos sujeitos no mundo contemporâneo.

Bibliografia

BLACK, M. *The no-nonsense guide to international development*. Oxford: New Internationalist, 2002.

BONILLA, M. H., PRETTO, N. (Ed.). *Inclusão digital: Polemica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011.

BUCY, E. P., NEWHAGEN, J. E., *Media access: Social and psychological dimensions of new technology use*. LEA, Mahwah, NJ, 2004.

CANCLINI, N. G., *Diferentes, desiguais e desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

COLEMAN J. S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge (MA), London (UK): The Belknap Press of Harvard University Press, 1990.

- DIMAGGIO, P., HARGITTAI, et al. From unequal access to differentiated use: A literature review and agenda for research on digital inequality. In: NECKERMAN, K. (edit), *Social inequality*. New York: Russell Sage Foundation, 2004, pp. 355–400.
- FANTIN, M., “Perspectives on Media Literacy, Digital Literacy and Information Literacy, *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, vol. 1 (4), 2010.
- FANTIN, M., RIVOLTELLA, P.C. “Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos”. In: *Cultura digital e escolar: pesquisa e formação*. Campinas: Papirus, 2012.
- GARDNER, H. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. London: FontanaPress, 1993.
- GEE, J. P., HAYES, E. *Language and learning in the digital age*. NYC: Routledge, 2011.
- LEASK, M., *Issues in teaching using ICT*. London/New York: Routledge Falmer, 2001.
- LEMONS, A. (Ed.). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MASLOW, A. H. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers, 1954.
- MELUCCI, A. *Diventare persone: conflitti e nuova cittadinanza nella società planetaria*. Torino: Gruppo Abele, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Um Computador por Aluno (PROUCA): http://www.uca.gov.br/institucional/downloads/workshop3_VisaoGeral.pdf Último acesso em Agosto de 2014.
- ONE LAPTOP PER CHILD – OLPC, site <http://laptop.org/en/> Último acesso em Agosto de 2014.
- PAPERT, S. *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*. New York, NY: Basic Book, 1980.
- PISCHETOLA, M. *Educazione e divario digitale. Idee per il capacity building*. Milano: Unicopli, 2011.
- SAMPAIO, F.; FONSECA, M. (org.). *Projeto Um Computador por Aluno. Pesquisas e Perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE, UFRJ, 2012.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos; In: NÓVOA, A. Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

SCHUNK, J. “The Chaos Theory Applied to International Co-operation. A Proposal to Go Beyond the Linear Logic”. *BeraterInnen News*, n. 1, 2004.

SEN, A. K. (2003), “Development as capability expansion”, in SHIVA KUMAR, A. K., FUKUDA-PARR, S. (edit), *Readings in Human Development. Concepts, Measures and Policies for a Development Paradigm*. New Delhi: Oxford University Press, UNDP, 2003.

VAN DIJK, J., *The Deepening Divide*. London-New Delhi: Sage Publications, 2005.

VARISCO, B., *Costruttivismo socio-culturale: genesi filosofiche, sviluppi psicopedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci, 2002.

WARSCHAUER, M. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. Cambridge and London: MIT press, 2003.

WILSON, E. J., *The Information Revolution and Developing Countries*. Cambridge (MA), London: MIT Press, 2004.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Palavras-chave: Inclusão digital, Um Computador por Aluno, TIC, formação docente, escola

*A construção de conteúdo para programação educativa em TV:
desafios em comunicação e educação.*

Flavia Lobo de Castro Antunes
PPGE – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
flavia.lobo@aluno.puc-rio.br

Uma questão chama atenção dos profissionais de comunicação que trabalham em televisão educativa e afeta diretamente o que vai ao ar neste tipo de veículo: o que fazemos é educativo? Educa? O olhar de quem elabora o conteúdo que se propõe educar através da televisão é o objeto desta pesquisa de dissertação em fase de conclusão, que considera os cruzamentos entre o que se pretende educar e o que é exibido a partir da análise sobre os sentidos que os sujeitos responsáveis pela criação, produção, execução e exibição de programas educativos apresentam sobre educação. A reflexão a respeito do tema pode provocar o debate sobre a missão educativa da TV e, conseqüentemente, da TV Educativa. E trazer a escola à discussão, não apenas como agente espectador, porém e principalmente, como conteúdo exibido em rede.

Apesar dos avanços tecnológicos digitais e uso das TICs em escolas e universidades, principalmente nas metrópoles brasileiras, a Televisão ainda se configura como veículo de comunicação mais popular do Brasil. Dados do censo 2010, do IBGE, revelam que quase a totalidade dos domicílios do país — mais de 95% — tem televisão. Cerca de 81% dos lares brasileiros têm rádio e apenas 30,7% têm acesso à internet.

Quanto à exibição de programação educativa em TV, a legislação do setor estabelece que a radiodifusão educativa seja o Serviço de Radiodifusão Sonora (rádio) ou de Sons e Imagens (TV) destinado à transmissão de programas educativo-culturais, que, além de atuar em conjunto com os sistemas de ensino de qualquer nível ou modalidade, vise à educação básica e superior, à educação permanente e à formação para o trabalho. O serviço abrange ainda atividades de divulgação educacional, cultural, pedagógica e de orientação profissional, admitindo-se apenas a transmissão de programas educativo-culturais. Quanto aos conteúdos, programas de caráter recreativo, informativos ou de divulgação desportiva serão considerados educativo-culturais se neles estiverem presentes elementos instrutivos ou enfoques educativo-culturais identificados na sua apresentação (Portaria do Ministério da Educação, 1999).

Neste contexto, vale ressaltar, que apesar da sugerida importância deste tipo de conteúdo veiculado pela TV, a ausência de disciplina específica para produção em educação é notada nos currículos dos 12 cursos de graduação das faculdades públicas e privadas de Comunicação Social, habilitação Jornalismo, no município do Rio de Janeiro, conforme grades curriculares exibidas nos sites das instituições e ratificadas por seus respectivos departamentos.

Especialistas do campo, como Matilla (2004) têm se questionado acerca do papel educativo da televisão e, inclusive, acerca do porque tais canais não conseguem índices de audiência semelhantes aos das emissoras comerciais.

A revisão de literatura sinaliza para a insuficiência de pesquisas sobre este tema, o que pressupõe que o atual estudo poderia contribuir certamente para a configuração de uma televisão para a educação tanto para os agentes comunicadores quanto para os educadores, evidenciando quais pressupostos norteiam esta produção e o que pode ser

considerado educativo, revelando propósitos para tal programação.

Barbero (2006) vai olhar para a televisão, com os olhos voltados para as lógicas de produção. O autor atenta que importa observar o que da estrutura produtiva deixa vestígios no formato. Fisher (2001) em sua análise sobre a relação entre a televisão e a educação afirma que a TV é uma tela pela qual é possível perceber o que os mídias que a produzem acreditam perceber de quem a assiste e suas concepções de mundo, de sociedade. Ela diz que a televisão torna possível ao espectador uma série de olhares de quem está por trás do monitor, da imagem exibida.

Desta forma, a produção televisiva educativa diz muito sobre quem a faz e como ela percebe o campo, e talvez, como ela legitima este campo e o campo legitima a TV num movimento circular. Em hipótese. Se considerarmos que toda a comunicação é dialógica como defendeu Paulo Freire, há de se perceber a importância do feedback na produção de conhecimento, propósito primeiro de televisões educativas. Para Freire, a comunicação implica na compreensão pelos interlocutores do conteúdo do qual ou sobre o qual se estabelece a relação comunicativa. Está na participação de ambos em compreender a significação dos conteúdos. Sendo assim, o estudo observa o diálogo dos agentes de programação educativa em TV com o campo educação, que tipo de relação é estabelecida por eles para que de fato haja comunicação na proposta educativa. E consequentemente, educação.

A investigação aqui apresentada baseia-se nos significados e sentidos de educação tidos pelos profissionais que produzem programas educativos para a produtora pública municipal MultiRio, cuja programação é exibida na TV Bandeirantes do Rio de Janeiro e no canal 26 da NET. A MultiRio foi criada em 1993 e a empresa é vinculada à secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, produzindo conteúdo audiovisual educativo destinado à capacitação de professores e alunos e à sociedade. Os critérios de escolha pela MultiRio consideraram a natureza da empresa, sendo esta uma produtora pública de mídia educativa vinculada e criada pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. Pela tradição neste serviço há mais de 20 anos. Por esta ser o veículo oficial de capacitação de alunos e professores da rede municipal de ensino. Por exibir o conteúdo em sinal público aberto e fechado em canais como a Band Rio e o Net para a comunidade escolar e a sociedade. Por contar diretamente no modo de produção com professores do ensino municipal e profissionais de comunicação.

O estudo qualitativo considerou oito categorias de sujeitos diretamente relacionados ao processo de produção dos programas: presidência, consultor de integração entre TV e escolas da rede municipal de ensino, diretor de programação, diretor de programa, produtor, jornalista/roteirista, editor, cinegrafista, contextualizando o papel de cada um na elaboração do conteúdo veiculado e em que medida, a percepção individual e do conjunto sobre o que venha a ser educativo é relevante na programação exibida. A hipótese da pesquisa era a de que não haveria consenso entre profissionais de comunicação e os profissionais de educação que criam em conjunto a programação educativa veiculada pela MultiRio.

Uma prévia dos resultados – cuja análise está em fase de conclusão – aventa que a maioria dos entrevistados acredita que produzem programas educativos. Todavia, a maior parte relaciona conteúdo educativo em televisão como conteúdo cultural, promotor de uma *formação ampla não escolar*. Entre os adjetivos usados para caracterizar programação educativa em TV, as palavras variaram de acordo com o que os sujeitos consideraram o real e como deveria ser, e entre as respostas, palavras como

prazer, lúdico, conhecimento, entretenimento surgiram para a programação educativa considerada ideal. E palavras como *chato, conteúdo, reflexão, desafio* foram relacionadas à programação educativa real. Os profissionais entrevistados consideraram ainda que a escassez de recursos financeiros pode ser responsável pela baixa audiência deste modelo de TV em relação às TVs comerciais. E disseram também desconhecer quem é telespectador médio da programação educativa em TV, considerando que idosos e crianças possam compor o público que assiste este tipo de programação.

Os dados sugerem, em uma primeira observação, que os profissionais entrevistados acreditam que o veículo televisão pode educar. Consideram que a educação deve ser “divertida”, “prazerosa” e que a TV possuiu a qualidade natural do meio que é entreter. É possível observar num primeiro momento que há divergências no ponto de vista do que seja conteúdo educativo para TV, diferenciando entre escolar e cultural. A divergência maior aparece no que diz respeito à formatação e uso escolhido para apresentar estes conteúdos, numa clara divergência entre entreter e didatizar a programação, entre prazer e rigidez. Essa tensão pode revelar qual o olhar que estes profissionais têm da escola e do papel da escola, uma vez que a maioria considera que *TV educativa não é escola na TV*.

Bibliografia

BELLONI, M. L. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, P. Sobre a televisão: seguido de, A influência do jornalismo; e, Os Jogos Olímpicos. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

BUCKINGHAM, D. Children Talking Television: The Making of Television Literacy. London: Falmer Press, 1993.

_____; SCANLON, M. Selling Learning: Towards a Political Economy of Edutainment Media. London: Media, Culture and Society, nº 1, 2005. Disponível em: http://www.dragnet-systems.co.uk/cscym/Pics/Political%20Economy_db.pdf.

CANCLINI, N.G. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

_____. Leitores, espectadores e internautas. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

CARPENTER, E.; MCLUHAN, M. Revolução na Comunicação. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CRAIDY, G. Meios e audiências: a emergência dos estudos de recepção no Brasil. Porto Alegre: Revista Famecos, nº 38, 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/scientiamedica/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/5312/3887>

DECRETO-LEI Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0236.htm.

DECRETO Nº 2.108, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2108.htm.

DUARTE, J., BARROS, A. (Org.). Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. São Paulo: Atlas, 2005.

FERREYRA, I. P. El televisor: La pantalla estrella. Huelva: Comunicar, Revista Científica de Educomunicación, nº 25, 2005, 193-195p. Disponível em: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=revista&numero=25>

FISCHER, R. M. B., MAGALDI, S. Televisão e educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GERHARDT, T. E., SILVEIRA, D. T. (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar. Rio de Janeiro: Record, 1997. Disponível em <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>

JACQUINOT, G. O que é o Educomunicador? São Paulo: USP, 1998. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/núcleos/nce>.

LUNA, S.V. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 2011.

MATILLA, A. G. Una televisión para La educación: La utopia posible. Barcelona: Gedisa, 2004.

MARTÍN-BARBERO, J. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____.; REY, G.. Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: SENAC, 2001.

_____. In Televisão pública: do consumidor ao cidadão. São Paulo: SSRG, 2002.

_____. La Educación desde la Comunicación. Buenos Aires: Norma, 2002.

MCLUHAN, M. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1969.

MILANEZ, L. TVE Brasil cenas de uma história. Rio de Janeiro: Acerp, 2007.

Novo manual da redação. São Paulo: Folha de São Paulo, 1992.

PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 651, de 15 de abril de 1999. Disponível em: http://www.mc.gov.br/index.php?option=com_mtree&task=att_download&link_id=127&cf_id=24.

SIERRA, F. Intruducción a la teoria de la comunicacion educativa. Madrid: Sevilla Edutorial, 2000.

TRAVANCAS, I.; FARIAS, P. (Orgs.). Antropologia e comunicação. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

UNESCO. El siglo de La television. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000701/070196so.pdf#70196>

_____. Indicadores de qualidade nas emissoras públicas. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216616por.pdf>

_____. Guidebook of broadcast and newspaper indicators. Disponível em <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/tp10-media-indicators-2013-en.pdf>

VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WOLF, M. Teorias da comunicação. 8. ed. Lisboa: Presença, 2003

YEBRA, M. F. Televisión y telespectadores: um conflito permanente. Huelva: Comunicar, Revista Científica de Educomunicación, nº 25, 2005, 125-130p.

Palavras-chave: programação educativa, TV educativa, jornalismo educativo, mídia educação

Escolas Municipais do Rio de Janeiro consideradas bem sucedidas com o uso das TICs: como os professores entendem e inserem em suas práticas o letramento digital?

Laryssa Amaro Naumann

PPGE – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

e-mail: laryssanaumann@gmail.com

As novas tecnologias de informação e comunicação podem assumir papel de destaque na transformação da escola e da relação professor e aluno. Porém, muitas vezes as políticas públicas educacionais entendem que a inclusão digital passa apenas pelo fornecimento às escolas do acesso às ferramentas. É preciso considerar que o acesso a essas tecnologias não é determinístico. Nesse sentido, faz-se necessário que os professores possam discutir em suas aulas e em sua própria formação questões sócio-históricas e culturais envolvendo as tecnologias, para que essas tecnologias possam contribuir na transformação das práticas de ensino e aprendizagem.

Nesse cenário, elegemos como um fator de investigação o conceito e as práticas de *letramento digital*. Vale ressaltar que a pesquisa aqui apresentada insere-se em uma pesquisa maior desenvolvida pelo grupo de pesquisa em Formação docente e Tecnologias (FORTEC – PUC RJ), intitulada “Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: formação de professores e apoio à prática pedagógica”, em andamento. Assim, nossa investigação se desenvolve a partir das oito escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação como sendo entusiastas de projetos sustentáveis envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. É, nesse contexto, que procuramos investigar, inicialmente, como os professores dessas escolas consideradas eficientes em projetos com tecnologias se relacionam com o conceito de letramento digital.

Levando em consideração que a produção e a disseminação da cultura não estão mais a cargo somente da escola, pensamos que esta assume um novo papel na formação dos indivíduos. Os professores não são mais aqueles responsáveis por deter todo o conhecimento e transmiti-lo, portanto. Nesse sentido, pensamos que o professor assume, o papel de mediador do conhecimento e, dessa maneira, a formação do professor precisa ser constante e estar em relação direta com a sua prática.

Nesse mesmo contexto, nos preocupamos também, especialmente, com a formação dos professores de Língua Portuguesa. Uma vez que, historicamente, a função de desenvolver habilidades de letramento tem sido deixada pela escola a cargo desses professores e que hoje não percebemos mais essa função somente nessa figura e, tampouco, como apenas tarefa da escola, questionamos como os professores de modo geral e, especialmente, os de Língua Portuguesa estão se inserindo nessa discussão.

Novos desafios estão postos para as escolas do século XXI, uma vez que “A escola da pós-modernidade, do futuro, terá que formar o cidadão capaz de “ler e escrever” em todas as novas linguagens do universo informacional em que ele está imerso” (BELLONI, 1998). Nos questionamos se, por um lado, as escolas estão preparadas para formar esse tipo de cidadão e, por outro, se os professores também estão.

Assim, é preciso que notemos o caráter simbólico que as tecnologias de informação e comunicação apresentam. Segundo Freitas (2010), “Além de máquinas, são instrumentos de linguagem que exigem, para seu acesso e uso, diferentes e novas

práticas de leitura-escrita. De modo geral, todos os usos do computador-internet se processam a partir da leitura-escrita e da presença cada vez mais intensa de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos nessa tecnologia. A própria inserção do computador-internet no processo pedagógico acontece, principalmente, a partir de trabalhos realizados via ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), fóruns de discussão, e-mails, blogs, sites de busca, para viabilizar pesquisas, wiki, etc., atividades essas que passam, necessariamente, pelo letramento digital. Portanto, é relevante e urgente uma discussão do letramento digital no trabalho com professores”.

Para esse processo utilizamos o conceito de *letramentos*, no plural, numa perspectiva de diálogo entre as obras de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. Nesse mesmo sentido, entendemos a contemporaneidade como “um momento privilegiado para, na ocasião mesma em que essas novas práticas de leitura e de escrita estão sendo introduzidas, captar o *estado ou condição* que estão instituindo: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel” (SOARES, 2002).

Nesse cenário, compreendemos que as práticas de letramento envolvendo as mídias, de modo geral, não devem centrar-se apenas numa perspectiva crítica da capacidade de análise de conteúdos, mas na produção dos mesmos. Assim, a educação precisa abordar questões de letramento digital, uma vez que seu papel é o de formar sujeitos críticos e ativos capazes de responder às diferentes demandas sociais (RIBEIRO, 2012). Compreendemos, portanto, que as práticas do letramento digital devem contemplar não apenas a leitura crítica dos conteúdos dispostos na *web*, mas também a prática colaborativa de novos conteúdos. É preciso destacar também que tais práticas de letramento devem ser desenvolvidas em um longo processo que continua muito além da educação obrigatória, cujo objetivo é, como afirma Ferreiro (2013), “a formação de cidadãos que possam circular nas complexidades da cultura escrita sem temor, com confiança e curiosidade”.

É nesse contexto que procuramos investigar como os usos das tecnologias de informação e comunicação transformam efetivamente as práticas dos professores e consequentemente o letramento dos alunos. “Assim, para que se possa contemplar um ensino a partir de práticas multiletradas, é preciso considerar, portanto, que a pura e simples inserção de novas TICs na escola, por si só, não é capaz de responder às necessidades e exigências de um trabalho bem-sucedido que articule o uso da internet e as práticas de escrita escolares” (PINHEIRO, 2014).

A partir desse quadro teórico, a presente pesquisa investiga como os professores de Língua Portuguesa operam no dia a dia, especialmente, com os conceitos de letramento e letramento digital em suas práticas. Além de buscar desenvolver junto as esses profissionais uma reflexão crítica sobre essas práticas visando uma relação mais colaborativa entre professores e alunos a respeito do letramento digital.

A partir da aplicação de um questionário envolvendo perguntas gerais a respeito da proximidade dos alunos com o uso das TICs, de entrevistas semi-estruturadas com os professores e observações de práticas em sala de aula, buscamos coletar dados que nos permitam compreender como os professores das escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação conceituam *letramento* e *letramento digital*. Nosso objetivo é investigar como esses conceitos participaram de sua formação enquanto licenciados e como refletem em sua prática. É papel da escola desenvolver habilidades de leitura no

ambiente virtual? Todos os professores são responsáveis por esse processo de aprendizagem? Quais práticas são as mais recorrentes nas aulas que visam o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos?

Por outro lado, buscamos dados que permitam perceber como o clima escolar – seja no papel da gestão, da infraestrutura e da manutenção das ferramentas tecnológicas – influenciam as práticas dos professores em relação ao letramento digital. Além disso, percebemos que, em alguns casos, a participação de outras instituições no processo de inserção das tecnologias digitais – seja na disponibilização das ferramentas como na criação de materiais – pode ser determinante para a manutenção e sucesso do projeto.

Nesse mesmo sentido, nos preocupamos, portanto, nessa primeira parte da pesquisa, pontuar quais práticas de letramento digital podem ser observadas nas atividades desenvolvidas pelos professores das mais diversas áreas do conhecimento, bem como fatores externos à sala de aula podem influenciar nesse processo. Esses dados iniciais, a serem coletados até novembro de 2014, servirão como bases para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa, cujo foco estará em perceber como essas práticas impactam o letramento dos alunos. Assim, selecionaremos professores voluntários de língua portuguesa para refletirmos e avaliarmos, de forma colaborativa entre a prática docente e a pesquisa ora em desenvolvimento, sobre práticas que podem ser bem sucedidas no letramento digital dos alunos.

Bibliografia

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua Materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, Dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso.

DEMO, Pedro. Habilidades do Século XXI, *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 34, n.2, maio/ago. 2008. <http://www.senac.br/BTS/342/artigo1>.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>.

MORAES, R.; CORREIA DIAS, A.; RANGEARO, L. M. As Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: as perspectivas de Freire e Bakhtin. *UNIrevista*, Vol. 1, nº 3, 2006.

NUNES, M. F. R.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Revista contemporânea de educação*, nº1, janeiro/julho, 2011, p26-47.

PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. dos (orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A era do “multissinóptico”: que letramentos estão em jogo? *Educação em revista*. Belo Horizonte, vol.30, n.02, 2014, p. 137-160.

PISCHETOLA, Magda. Formação de professores para a promoção de projetos de inclusão digital sustentáveis. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul/dez. 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. Navegar sem ler, ler sem navegar e outras combinações de habilidades do leitor. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, vol.25, n.03, 2009, p. 75-102.

RIBEIRO, Mariana Henrichs. *Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Luciana Silva dos; DUARTE, Rosália. *Imaginário tecnológico de professores: ser professor em tempos de tecnologias digitais*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – Uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 1991.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educ.Soc.*, v.23, n.81, dez/2002, p.143-160.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

Palavras-chaves: TICs, Letramento digital, formação de professores.

A presença do professor nas “redes sociais” e o ambiente de aprendizagem na sala de aula: o paradigma emergente é possível?

João Paulo Leite Cabrera Pereira da Rosa
PPGE – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
e-mail: joaopaulocabrera@gmail.com

O mundo passa por um acelerado processo de transformações sociais e culturais com o advento das Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TIC’s, formando uma Cultura Digital que já está integrada ao nosso cotidiano.

A Cultura Digital faz parte do nosso cotidiano ao utilizarmos Internet, celular, realizarmos pagamentos, entre outros, vivenciamos essa Cultura Digital. No entanto, parte dos educadores, apesar de estarem conscientizados dessa Cultura Digital, ainda rejeitam a Internet em suas práticas como professor, devido aos desafios e as mudanças que geram em suas atividades (MARTINS, 2011). Outras categorias profissionais tiveram nos últimos 20 anos suas atividades modificadas com a entrada das novas mídias digitais e o número de usuários da Internet e dos blogs, sites, wikis e redes de relacionamento também cresce enormemente a cada dia. Então, devemos nos questionar sobre como as práticas de professores podem ser modificadas (ibidem).

A categoria juventude também mudou suas formas de sociabilidade e aprendizagem e as “redes sociais” se tornaram a principal ferramenta de comunicação, mobilização e interação social (CASTELLS, 2013), mas também de novas possibilidades de aprendizagem colaborativa (FRANCO, 2012).

O avanço tecnológico que ocorreu com o advento da Sociedade do Conhecimento e da globalização, trouxe o surgimento de novos paradigmas para a sociedade capitalista, o que foi chamado por BOAVENTURA DE SOUZA de paradigmas emergentes (MORAN, MASETTO & BEHRENS, 2000) .

Assim, podemos descrever uma *sociedade marcada como newtoniana, cartesiana e positivista* onde se privilegia a racionalidade, a objetividade e a separatividade no conhecimento. O foco da aprendizagem está no ensinar e a transmissão do professor se concentra na memorização dos conteúdos por parte dos alunos em geral, numa aprendizagem competitiva e repetitiva, com uma centralidade da aprendizagem na sala de aula, marcada por uma terminalidade. Assim, o conteúdo é transmitido com um objetivo, num determinado tempo, num determinado espaço. Em contraposição, as novas tecnologias digitais fazem emergir novos paradigmas de uma *Era Digital* caracterizada pelo conhecimento através da totalidade e de redes colaborativas, com um foco da aprendizagem no aprender. O conhecimento, então, não seria transmitido por memorização, mas construído de forma individual e coletiva. Seria uma aprendizagem mais colaborativa ao invés de competitiva, em que se busca o conhecimento também fora da sala de aula e não se possui uma terminalidade, mas uma continuidade.

No entanto, a estrutura da escola ainda está centrada no ensino dentro da sala de aula e limitando ou barrando os espaços de socialização dos alunos (DAYRELL, 1996). Os jovens entendem a escola como um espaço que aprisiona e limita a socialização aos intervalos das aulas e ao recreio (ibidem).

Dayrell (1996) chama a atenção para as concepções educativas do espaço escolar, destacando que alunos e professores tentam se apropriar dos espaços e seus objetivos,

dando sentido próprio e ressignificando. Para o autor, as estruturas da escola inibem as socializações. Apesar de ser um espaço coletivo e de relações sociais, a forma dessas relações variam no tempo e no espaço, fora e dentro de sala de aula, configurando apenas nos intervalos uma fruição da afetividade, onde os alunos ficam mais soltos, mais a vontade, mas devido ao encurtamento desses tempos essas fruições se dão de maneiras superficiais.

Já no cotidiano das aulas e nas relações com o conhecimento, a escola apresenta dois mundos que não se tocam: de professores e alunos. Isso acontece em parte porque a escola enfatiza a transmissão de informações e os professores estão presos a esta forma de lidar com o conteúdo. Assim, esses professores não se colocam como interlocutores dos alunos nesse mundo, como parte de uma geração de adultos que contribui para a formação mais ampla das gerações mais novas. A escola, segundo Dayrell, se organiza voltada para si mesma, como se ela mesma tivesse um único sentido. Mas a escola é uma instituição dinâmica, polissêmica e construída socialmente. Nesse aspecto, os alunos parecem dar mais importância a uma dimensão negligenciada pela escola, aos momentos de encontro, de afetividade, do diálogo.

A escola também passou por transformações e hoje ela sofre com o transbordamento de suas funções na sociedade (NOVOA, 2011) e com o processo de desvalorização do seu papel na aprendizagem dos jovens (BELLONI & GOMES, 2008).

No século XX o desafio da escola era universalizar o ensino através da sala de aula e do professor, com aulas em geral expositivas e com uso do quadro negro. No século XXI o desafio da escola tornou-se diversificar e individualizar o ensino e fazer com que todos aprendam numa escola mais aberta, informatizada, dinâmica e para além de seus muros (NOVOA, 2011). Segundo Novoa (2011), a educação do século XX acontecia com todos aprendendo do mesmo jeito, numa sala de aula, através de um quadro negro, com aulas em geral expositiva no quadro, com uma terminalidade de tempo de cada aula, enquanto hoje em dia necessitamos de uma escola mais aberta, com continuidade de tempo da aprendizagem, não só dentro de sala, mais dinâmica, individualizada e diversificada. A escola foi construída para levar educação para todos, atender a todos. Mas hoje em dia é preciso fazer com que todos aprendam (ibidem).

Almeida e Silva (2011) observaram que as tecnologias não estão isoladas e que as práticas diárias agora configuram uma cultura digital na sociedade, principalmente com a chegada das tecnologias móveis, com conexão contínua e sem fio. Dessa maneira, a escola é desafiada pela incorporação das TIC na sociedade e na cultura, com alunos sem orientações adequadas sobre seus usos e professores sem formação para integrarem essa tecnologia. Para as autoras, a solução seria a formação de educadores para integrar de forma crítica as TIC à prática pedagógica, refletindo porque, para que e como se dá esse uso e que contribuição pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo. Mas isso não deve ocorrer apenas na prática dos educadores, mas, também, na cultura da escola e sua relação com a comunidade global.

Assim, seria necessário reeducar o olhar pedagógico sobre o papel do professor como sujeito participante das transformações e o papel do aluno como sujeito de conhecimento e construtor da sua própria história. Salientam, ainda, que as TIC não são garantias de uma educação democrática, mas a participação nesse mundo digital é condição prévia. Ou seja, os professores não devem ficar de fora do mundo digital e devem integrar as TIC ao currículo.

Observamos, na Cultura Digital, novas possibilidades dos “consumidores” serem agora também “produtores”: as pessoas agora não são apenas meros espectadores, passivos,

com possibilidades apenas de ler o mundo, mas agora são também produtores e podem escrever, produzindo novos conhecimentos (ARDIZZONE & RIVOTELLA, 2008; LEMOS, 2009). A Cultura Digital também traz consigo novas possibilidades de relações sociais e trocas sociais, de informação e conhecimento (FRANCO, 2012), principalmente com as “Redes Sociais”. No entanto, a Cultura Digital apresenta ainda alguns componentes da Cultura de Massa e da Indústria Cultural, de reprodutividade técnica, perda de autonomia, massificação, apropriações pelo mercado, perda do poder de imaginação, entre outros.

Buckingham (2007) apresentou essas mídias em mudança e as implicações quanto à infância e à juventude, mostrando duas visões antagônicas predominantes. Uma visão pessimista em que se caracteriza por uma homogeneização fantasiada de diversidade e crianças como vítimas passivas da mídia. E uma visão positiva caracterizado por sua interpretação da mídia pelo potencial libertador e entendendo as crianças como consumidoras ativas. O autor apresenta essas visões como, na verdade, duas forças que ora puxam em direção à fragmentação, à diferenciação e à individualização, e ora, reafirmam o poder centralizado, o poder do estado e do capital, como forças de homogeneização e uniformidade. Segundo Buckingham, o ritmo de mudança tecnológica é orientado pela busca incansável do capitalismo por novos mercados. E ao longo das últimas décadas, as crianças foram “descobertas” como um novo mercado.

Nesse aspecto, o professor possui um papel importante de mediador pedagógico dos alunos com a Cultura Digital. No entanto, apesar de sua importância não podemos cair no erro das políticas públicas de *Responsabilização* do professor e entender que existem uma série de fatores que são necessários para sustentabilidade econômica e cultural das práticas pedagógicas dos professores como mediadores dessa Cultura Digital. Cabe lembrar, que ao estudarmos o uso de tecnologias pelos professores na sala de aula, estamos entendendo tecnologia como cultura (ARDIZZONE & RIVOTELLA, 2008).

Dessa forma, em tempos de grande desvalorização do professor (BELLONI & GOMES, 2008), do medo que os professores possuem das tecnologias (MARTINS, 2011; PISCHETOLA, 2011), medo do professor ser “substituído” pelas novas tecnologias (NOVOA, 2011), é necessário resgatar a importância do papel do professor e de sua relação com o aluno como um *mediador pedagógico* com a *Cultura Digital*. Mesmo em um mundo fragmentado, diversificado e individualizado (BAUMAN, 2003), professores e alunos podem aprender juntos e colaborar para um ambiente de aprendizagem mais próximo do *paradigma emergente*. As “redes sociais” possuem novas possibilidades de aprendizagem individual e colaborativa que levam a sociedade a repensar a autonomia dos indivíduos na aprendizagem e o papel e importância do professor.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é estudar a relação da *presença do professor nas redes sociais e o ambiente de aprendizagem na sala de aula*. Os objetivos específicos seriam: 1) Identificar e entender a construção das representações dos espaços de socialização e aprendizagem dos alunos e do professor nas redes sociais e na sala de aula; 2) Investigar o capital social do professor, como ele estabelece as redes sociais e a mobilização com os alunos; 3) Identificar e entender a construção das representações das regras de comportamento na sala de aula e nas “redes sociais” e 4) Observar o ambiente de aprendizagem e comparar com o ambiente de aprendizagem estabelecido pelo paradigma emergente.

A pesquisa se insere dentro do projeto de pesquisa “Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: formação de professores e apoio à prática pedagógica” do FORTEC – grupo de pesquisa Formação Docente e Tecnologias.

Ela se caracteriza como pesquisa-ação com observação participante, questionário e etnografia digital em uma escola pública municipal e outra estadual da cidade do Rio de Janeiro, indicadas pelas respectivas Secretarias de Educação como sendo escolas que possuem boas práticas educacionais com tecnologia. Serão acompanhados três turmas do nono ano do ensino fundamental e três turmas do terceiro ano do ensino médio.

Bibliografia

ALMEIDA, Moreira & SILVA, Maria da Graça. Currículo e cultura digital: espaços e tempos de web-currículo. Revista E-currículo. São Paulo, SP, V. 7, n.1, abril de 2011.

ARDIZZONE, P., RIVOLTELLA, P.C. Media e tecnologia per la didattica. Milano: V&P, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BELLONI, Maria & GOMES, Nilza. INFÂNCIA, MÍDIAS E APRENDIZAGEM. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008

BUCKINGHAM, David. Crescer na era das mídias eletrônicas. Tradução: Gilka Girardello e Isabel Orofino. São Paulo, Loyola, 2007.

CASTELLS, Manuel. Redes de Indignação e Esperança: movimentos sociais na era da Internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DAYRELL, Juarez. “A escola como espaço sócio-cultural?”. In Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FRANCO. Augusto. A Rede. Rio de Janeiro, 2012.

LEMOS, André. Cybercultura como território recombinante. In: A cibercultura e seu espelho [recurso eletrônico]: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa / [organizado por] Eugênio Trivinho, Edilson Cazeloto. – Dados eletrônicos. – São Paulo :ABCiber ; Instituto Itaú Cultural, 2009.

MARTINS, Tatiane Marques de Oliveira. As mídias digitais na e além da sala de aula. orientador: Maria Aparecida C. Mamede Neves. Programa em Pós-graduação em Educação PUC-Rio, 2011

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas : Papyrus, 2000.

NOVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor, 2011.

PISCHETOLA, M. *Educazione e divario digitale. Idee per il capacity building*. Milano: Unicopli, 2011.

Palavras-chaves: Cultura Digital; Paradigma Emergente; Redes Sociais; Papel do Professor; Mediação Pedagógica

Formação do leitor com imagens & textos em rodas de leitura

Pedro Benjamim
Coordenador

Universidade Católica de Petrópolis
UCP

Formação do leitor com imagens & textos em rodas de leitura

Pedro Benjamin Garcia

A pesquisa *Formação do leitor com imagens & textos em rodas de leitura*, que contou com o apoio do CNPq, teve início em março de 2010 e terminou em fevereiro de 2014.

A seguir, dou referências da mesma a partir dos seguintes tópicos: justificativa, objetivo, metodologia, campo de pesquisa e resultados.

Justificativa

Em uma sociedade que prioriza a imagem é comum, principalmente na escola, a constatação de que os jovens leem pouco. Neste contexto foi importante investigar de que leitor estamos falando, sendo pertinentes as perguntas: qual o significado da leitura para os jovens hoje? Estamos diante de outras formas de leitura e de outro tipo de leitores?

Michele Petit (2008) recorre a George Steiner para nos informar que “(...) nos Estados Unidos 80% das crianças não sabiam o que significava ler em silêncio: ou tinham um walkman no ouvido enquanto liam ou estavam próximas a uma televisão ligada sentindo constantemente seu brilho e seus ruídos. Essas crianças não conheciam essa experiência singular que é ler sozinho em silêncio.”

Guy Debord (2000), em seu livro mais conhecido: *A sociedade do espetáculo*, aponta para a perversão da vida moderna, hipnotizada pela imagem, que leva as pessoas ao imobilismo, pois preferem a ilusão à realidade.

Tanto Steiner, nos informando sobre uma forma, digamos, dispersiva de ler, quanto Debord “demonizando” a imagem, nos leva a considerar que, de fato, estamos diante de um novo leitor. Novo, no caso, tendo como parâmetro gerações nem tão longínquas.

Seja como for, a partir da pesquisa realizada, reitero que a leitura, além da obtenção de conhecimento, é um dos meios para a elaboração da subjetividade.

A pergunta acerca do que é ler continua válida, mormente como, no caso desta investigação, levei em consideração tanto a leitura de texto quanto de imagem e como ambas interagem quando confrontadas uma com a outra, como ocorreu com os alunos e alunas do curso do Ensino Médio Integrado (EMI), do Colégio Estadual Pedro II, campo da pesquisa.

Quando falamos de leitura de texto e leitura de imagem temos que adotar uma das várias concepções sobre o que significa ler. Entre tantas, privilegiei a de Jean Marie Goulemot: “Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido”. (Goulemot, 1996)

Ler, em sentido abrangente, que foi o que adotei, leva em conta, segundo Alberto Manguel (2004): “(...) o astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.”

A partir desta concepção ampla de leitura, cada uma delas, com a sua peculiaridade, foi que coloquei as questões básicas desta investigação: Como se dá a leitura das imagens? Como se dá a leitura de textos? O que as iguala e o que as diferencia? O que ocorre quando associadas uma a outra?

Ao tentar respondê-las busquei pistas que apontassem para a configuração do leitor na contemporaneidade a partir do micro universo pesquisado, como explicitado no item seguinte.

Objetivo

O objetivo da pesquisa foi pesquisar a inter-relação entre leituras de textos e imagens (filmes, fotos, ilustrações, etc.) e o seu significado para os estudantes das turmas de Ensino Médio Integrado (EMI) em Formação de Técnico Audiovisual do Colégio Estadual Pedro II (Petrópolis/RJ).

As leituras de textos (em geral literários) e de imagens (em geral filmes baseados em obras literárias) foram realizadas de forma dissociada e complementar.

Metodologia

Utilizei, como metodologia, *rodas de leitura*, tanto na projeção de filmes quanto na análise de textos que, de alguma forma, associam-se à temática das películas escolhidas, de comum acordo, pelo pesquisador e pelas professoras do Colégio Estadual Pedro II.

As rodas se realizaram mensalmente e buscaram inter-relacionar os filmes com textos escritos que possibilitassem ampliar o conhecimento dos alunos acerca do tema do filme e da forma de construção cinematográfica deste.

Trabalhando em contextos simbólicos e comunicacionais, fiquei atento às relações entre sujeitos e sujeitos e “objetos”, buscando seus significados, sistemas simbólicos e de classificação, práticas, valores e atitudes, tendo em vista que a postura de base antropológica, que busca os significados, os valores simbólicos, os códigos, as idéias e os sentimentos pressupõe a quebra da visão dissimuladora da homogeneidade e dos estereótipos.

Campo de pesquisa

O campo de pesquisa foi o Colégio Estadual Pedro II (Petrópolis/RJ). A razão desta escolha se prendeu ao fato de que esta instituição, com turmas de Ensino Médio

Integrado (EMI) em Formação de Técnico Audiovisual, possibilita a associação entre as leituras de texto e a imagem, de forma dissociada e complementar.

Esta formação contempla estudo de roteiro, vídeos, direção de pequenos curtas metragens e análises de filmes e textos.

Trabalhamos com 30 alunos entre 17 e 20 anos e duas professoras.

Resultados

A partir de filmes baseados em textos literários, tais como: *O carteiro e o poeta* (1994), dirigido por Michael Radford; *O leitor* (2008), dirigido por Stephen Daldry; *Fahrenheit 451* (1966), dirigido por François Truffaut; *Adeus Lênin!* (2003), dirigido por Wolfgang Becker; *Ensaio sobre a cegueira* (2008), dirigido por Fernando Meirelles; e *Balzac e a costureirinha chinesa* (2002), dirigido por Sijie Dai, foi possível debater os textos escritos levados ao cinema, observando a transposição destas duas diferentes linguagens de forma independente e associada.

Esta forma de atuar levou os alunos a elaborarem textos (roteiros) e vídeos. Vídeos que foram exibidos em oficinas e nas edições da *Sessão Vídeo Fórum* do Festival de Cinema do Rio BR Petrobrás e com sessões com debate do projeto *Cinema Para Todos*, do SEEDUC. Estes eventos contaram com a parceria do Museu Imperial, bem como da Universidade Católica de Petrópolis, da Produtora Cine 360°, da Pipa Produções e da Gávea Filmes.

O crescimento pessoal e intelectual dos alunos foi estimulado pela participação de duas professoras do EMI, responsáveis pela exibição e produção de vídeos, que estiveram presentes na exibição de filmes, bem como nos debates de textos literários e roteiros nas rodas de leitura. Durante os debates realizados a análise conceitual foi enriquecida pelo conhecimento inerente à formação de técnicos em audiovisual.

Embora de difícil constatação empírica, não é demasiado afirmar que o imaginário dos alunos foi enriquecido pela inter-relação entre literatura e cinema.

É importante ressaltar que os filmes analisados tiveram influência na formação dos alunos do EMI, não só na construção de novas concepções de leitura como no aprofundamento do enredo dos filmes, que os levou a conhecer, ainda que parcialmente e de forma fragmentada, a vida e a obra do poeta Pablo Neruda (a partir do filme *O carteiro e o poeta*), a revolução cultural chinesa partir do filme *Balzac e a costureirinha chinesa* e assim por diante com outros filmes.

Enfatizo também que o conhecimento das questões técnicas, por parte dos alunos, produz um olhar perspicaz que dificilmente ocorreria a um leigo. Otávio observou que o diretor de *Ensaio sobre a cegueira* “embaçou a imagem no momento da súbita infecção do olho de um dos atores... para simular o direcionamento do olhar cego, dos jogos de claro escuro numa simulação comprometida com a cegueira branca.” Fernando Meirelles, diretor do filme, em seu blog, confirma a percepção desse aluno: “Neste filme, que é sobre olhar, mas não ver, esconder um pouco o que se passa ajuda a colocar o espectador no mundo dos personagens cegos”.

Embora literatura e cinema sejam campos distintos, cada um com técnicas e objetivos diferentes, quase sempre surge a pergunta, quando os filmes são baseados em obras literárias: melhor o livro ou o filme? Mesmo em uma pesquisadora de ponta, como Rosa Maria Fischer, esta questão surge. Comentando o livro *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, ela afirma: “(...) a história de Macabéa é de uma pungência tal que não a imaginávamos nessa condição numa narrativa televisiva... sem perder muito a força que tem a escritura de Clarice Lispector”.

Esta questão, em que está implícita a fidelidade da transposição do texto para a imagem, de certa forma, se desfaz quando os alunos se deparam com a dificuldade da transposição do texto, em forma de roteiro, para a criação do vídeo. Neste processo a questão da fidelidade ao texto literário é relativizada ou mesmo desaparece, pois o relevante é indagar e confrontar as potencialidades, as relações entre sujeitos e “objetos”, gostos e valores que perpassam cada uma delas.

Acerca de se mudaram sua visão acerca da relação com o cinema, a partir do curso do EMI, os alunos responderam:

Felipe: – Muito

Milena: – Bastante

Entrevistadora: – Como?

Jéssica: – Tipo assim, eu via um filme, não acredito que não só eu, porque todo mundo já chegou a comentar isso, via normal assim, não percebia erro, de nada sabe, não via nada, aí só pensava na história mesmo do contexto do filme...

Milena: – Se mexeu ou não com você e ponto.

Jéssica: – É não pensava na construção do filme, "pô" depois que eu entrei pra cá, no meu primeiro ano, tudo que eu via, aí ficava pensando nos planos, plano médio, close, não sei o que, não sei o que vê tudo ...

Milena: – Nos planos de filmagem...

Felipe: – E hoje, a gente abrange tudo quando vê, negócio da iluminação, plano de câmeras, se o roteiro tava bom...

Jéssica: – A atuação...

Felipe: – É a atuação que o cara fez...

Milena: – Se podia ser melhor...

Jéssica: – Pô... vi um corte errado !

Felipe: – A gente começa a ficar chato, (risos dos participantes) a gente começa a ver tudo do filme...

Vanessa: – Igual a gente quando aprende Português...

Felipe: - Eu acho que, principalmente na imagem você tem que analisar a forma e o conceito. A gente aqui vê mais a forma, pela questão de técnica... Porque a imagem, se você quer mostrar alguém triste, isso depende do plano que você tá mostrando... Se você quer mostrar alguém que é superior, depende do plano que você está colocando... Então eu acho que também é legal você ler a imagem de uma forma técnica, mas você também tem que ler a imagem de uma forma literal... Com a forma é diferente porque você vê a questão conceitual...

O que sugerem algumas dessas falas? A meu ver, sem generalizar, percebe-se uma outra “forma” de aproximação com a linguagem fílmica, com um outro código e forma de comunicação. Um enriquecimento na simbolização desses jovens. Destaco como foi dito por mais de um aluno, o jogo entre questões conceituais e técnicas. Inclusive, vejo um enriquecimento conceitual quando esses jovens empregam termos e expressões tais como: “só pensava na história”; “ficava pensando nos planos, médio,

close...”; “iluminação, plano de câmeras, roteiro...” “igual a gente quando aprende o português...” com a forma é diferente porque você vê a questão conceitual”.

Passo agora a comentar os depoimentos sobre a maneira pela qual conduzi esta investigação, ou seja, através de “rodas de leitura”.

Por exemplo é significativo o depoimento de Eva: [...] *é bom porque a gente viu o filme, mas não só viu, foi analisando sabendo que ia ter uma discussão depois, ia ter um debate, um esclarecimento... dentro do país... o lado positivo da questão da roda de leitura, acredito que foi a questão de discutir os filmes, tanto a forma como o conceito dos filmes. E também a gente fazer trabalhos baseados neles como a gente fez a exposição de fotos...*

Esta fala entre outras que surgiram, sugere o potencial formativo das rodas de leitura, uma vez que no debate, na troca de idéias, existe um crescimento em termos de conteúdo dos assuntos em pauta e um investimento na sociabilidade entre os pares; uma outra forma lúdica de aprendizagem, tanto de convivência quanto de conceitos e práticas.

Ao mesmo tempo, as “rodas de leitura” constituem-se como estratégia de pesquisa e contextos de sociabilidade e formação para os alunos. Assim sendo, possuem mais de um papel quando praticadas no contexto escolar.

A partir das considerações feitas até aqui, dá para afirmar que os alunos do EMI têm uma visão de quem incorporou as técnicas de criação de vídeos, que fica evidente quando comentam a aceleração de imagens e sua relevância na produção de significados, a utilização da trilha sonora para criar cenas dramáticas, românticas, de tensão etc. Por fim, gostaria de colocar que outras pesquisas emergem desta investigação.

Apresento apenas uma hipótese em elaboração pelo que pude observar face às práticas de leitura.

Há pesquisadores que vêm a forma dos alunos lerem textos e, ao mesmo tempo, escutarem música e, ainda, eventualmente, observarem imagens, como expressão de uma atitude dispersiva.

A minha percepção relativiza este tipo asserção. Esses jovens nasceram numa sociedade multimídia e se relacionam com as várias mídias de uma maneira peculiar, podendo entrar em relações concomitantes com mais de uma linguagem de mídia. Os focos são acionados na fluidez dos tempos e das relações entre “objetos” distintos.

Este seria o começo de outro problema no horizonte das pesquisas nas áreas de educação, cultura, comunicação e psicologia. Disciplinas que se interpenetram sem nítidas fronteiras, tendo em vista que a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade são exigências teórico-metodológicas do ato de pesquisar nos dias atuais.

Bibliografia

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo**, Editora Contraponto, RJ, 2000.

GARCIA, Pedro Benjamim. O texto etnográfico em questão, in **Espaço: Informativo técnico-científico do INES**, RJ, 2008.

_____. Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura, in DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Lucelana (orgs.), **Por que ler? (Perspectivas culturais do ensino da leitura)**, FAPERJ/Lamparina Editora, 2010.

FERNANDES. Adriana Hoffmann e GARCIA, Pedro Benjamim. **O cinema e os jovens: reflexões de uma pesquisa**, mimeo.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética, in **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido, in CHARTIER, Roger (org.), **Práticas da leitura**, Estação Liberdade, SP, 1996.

MANGUEL, Alberto. **História da Leitura**, Companhia das Letras, 2004.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura (Uma nova perspectiva)**, Editora 34, SP, 2008.

SCHINAIDER, Jessica Maurício. **A inter-relação entre literatura e cinema: uma pesquisa qualitativa sobre as rodas de leitura no Ensino Médio Integrado do Colégio Estadual Dom Pedro II, Petrópolis/RJ**, monografia de graduação do curso de Letras, Universidade Católica de Petrópolis, 2014.

SOUZA, Núbia Ferreira de Almeida. **Leitura de textos e imagens em rodas de leitura: uma experiência de formação de leitores no Ensino Médio Integrado**, monografia de graduação do curso de Letras, Universidade Católica de Petrópolis, 2012.

Palavras-chaves: formação do leitor, cinema, vídeo, literatura, roda de leitura.

GRPSq - Etnografia e Exclusão em Educação

Núcleo de Pesquisa- NETEDU _ Núcleo de Etnografia em Educação

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

www.netedu.pro.br

Possíveis Intersecções entre as Tecnologias Digitais e a Pesquisa Etnográfica

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
carmenlgdemattos@ globo.com

Luis Alberto Menezes Cerqueira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
luisufba@yahoo.com.br

Maythe de Bríbean San Martin Pulici
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
maythepulici@hotmail.com

A Tecnologia digital e a Pesquisa etnográfica são temas que refletem as demandas da Educação na era pós-moderna. Agências de pesquisa, empresas, universidades, pesquisadores, professores e alunos tendem a priorizar ambos os temas a fim de responderem a essas demandas. Este texto visa apresentar indicadores sobre a natureza destes dois temas, sobre o modo como estes têm sido tratados pelas pesquisas no campo da Educação na última década. Ele tem como objetivo delinear o embricamento dos dois temas e introduzir a noção de Etnografia Digital como uma nova tendência dos estudos etnográficos em Educação. A pesquisa de natureza teórico-bibliográfica investigou 2.300 (dois mil e trezentos) artigos publicados em periódicos científicos e veiculados via Internet. Os artigos foram catalogados pelo *software EndNote*. Após uma seleção criteriosa, considerando-se a pertinência e significado para o estudo, 285 (duzentos e oitenta e cinco) artigos foram analisados por meio de mapas conceituais e do *software Atlas.ti*. Como resultado dessas análises emergiram seis categorias: Educação, Tipo de Estudo, Sujeitos, Objetivos, Objetos, Tecnologia. Estas foram analisadas em separado por temas de estudo. Posteriormente os dados foram cruzados e interpretados, apontando os limites e possibilidades da Etnografia Digital como abordagem de pesquisa. Conclui-se que os estudos em Educação, em especial a pesquisa etnográfica, não podem proscrever o impacto crescente das tecnologias digitais na vida, na cultura, nos processos interativos, nas relações interpessoais, dentre outros aspectos da vida contemporânea que têm mudado o ambiente escolar. Recomenda-se a atenção dos pesquisadores educacionais ao potencial criativo e inovador da etnografia digital para enfrentar as desigualdades e injustiças no sistema de ensino, particularmente em relação

à necessidade de equalização da inclusão digital.

Este texto apresenta os resultados da pesquisa “Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica”. A pesquisa de natureza teórica se incluiu nos estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu) e tem como pressuposto inicial que a tecnologia digital e a pesquisa etnográfica possuem um potencial criativo e inovador para enfrentar as desigualdades educacionais e injustiças no sistema público de educação no Brasil (MATTOS, 2013). Ciente de que ambos os temas se inserem em diferentes campos de estudo, destaco que esta pesquisa se circunscreve na área da Educação, particularmente no Brasil. O texto descreve os modos como a pesquisa etnográfica vem se apropriando das tecnologias digitais nos últimos anos, analisa como estas tecnologias têm sido utilizadas na pesquisa etnográfica e, ainda, como elas vêm se constituindo como uma “nova formulação” teórico-metodológica denominada “Etnografia Digital”.

O campo da Educação vivencia hoje, no Brasil e no Mundo, uma crise de espaço/tempo/conteúdo. Ele tem sido desafiado pela virtualidade, imprevisibilidade, superinformação, mudanças interacionais nas redes sociais, privatização, desterritorialização e fluidez do conhecimento, alterando assim o clima da escola. Por um lado a tecnologia digital é parte inexorável da cultura e da sociedade pós-moderna que impõem esse desafio e modifica os espaços/tempos/conteúdos da vida social e da escola. Por outro, as novas formas interativas originárias dessas tecnologias convocam o pesquisador, em especial o etnógrafo, a observar um cenário educacional “real”, onde as relações se dão de modo presencial. De acordo com Harry Walcott (1999:707) “pelos critérios de qualquer tipo de pesquisa naturalística, a comunicação deve ser não somente pessoa-a-pessoa, mas face-a-face”. Entretanto, é praticamente impossível fazer sentido da educação, observar e descrever os entraves que a debilitam e as possibilidades de melhorias visualizadas pelos seus atores, sem incluir as novas formas de interação e comunicação mediadas pelas tecnologias digitais. Assim, a pesquisa etnográfica, como quaisquer outros tipos de pesquisa, carece apreender “o como” dessas tecnologias digitais nesse novo cenário educacional.

A pesquisa qualitativa, que se tornou predominante como metodologia em Educação na atualidade, é convocada pela cultura digital a incluir as novas tecnologias, não somente como aparato de pesquisa, mas também como *loci* de ação, processo de identificação e

pertencimento sociocultural do sujeito social da posmodernidade. A pesquisa etnográfica, nesse contexto, tende a evoluir para acompanhar essa demanda, apesar de ter, nos últimos vinte anos, passado por críticas como possuir um caráter “colonialista”, “etnocêntrico” e de “orientação patriarcal” (CLIFFORD; MARCUS, 1986; ROSALDO, 1989). ela tem sobrevivido e alcança hoje a maioria na área da pesquisa em educação no Brasil. Como metodologia de pesquisa, a etnografia tende a lançar mão não somente de suas particularidades tradicionais como também a utilizar as tecnologias digitais como instrumento. Como abordagem de pesquisa que vai além de um método, a pesquisa etnográfica passa a lidar com um contexto cultural e interacional mediado pelas tecnologias que tem transformado as relações, as comunicações, as formas de pensar e viver e o ambiente escolar, ressignificando o universo educacional. Isso implica em pensar em novas formas de se fazer etnografia.

Contexto e categorias de análises

Esta pesquisa foi conduzida em dois espaços acadêmicos distintos; nas dependências do NetEdu/UERJ e na Universidade British Columbia, Vancouver, Canadá.

Esta foi uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica que propôs construir uma base de dados que viabilizasse delinear as tendências da Etnografia na Era digital.

Primeiramente, 2.300 (dois mil e trezentos) textos foram acessados em periódicos científicos da área de Educação qualificados pelo *WebQualis*. O marco principal de busca foi a área de Educação e as principais palavras-chaves utilizadas foram: etnografia, tecnologia, tecnologia digital e etnografia crítica. Foram considerados textos nas línguas: Português, Inglês e Espanhol. A delimitação temporal da amostra foi de 10 anos (2004-2014). O acesso se deu preponderantemente por meio eletrônico via Internet. Alguns livros e teses também foram considerados, mas o número não foi relevante para ser incluído na fase inicial de coleta, visto que não poderiam fazer parte das fases seguintes.

Numa segunda etapa o total dos textos acessados passou por uma nova seleção. Nesta fase, foram privilegiados os textos que tangenciavam simultaneamente os dois temas da pesquisa – Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica ou termos associados a estes a partir do significado no contexto do trabalho. Isto é, foram considerados os documentos

que lidavam em seu corpus com duas temáticas. Nesta fase foram selecionados 285 (duzentos e oitenta e cinco) textos, sendo 185 (cento e oitenta e cinco) sobre o tema Tecnologia e Educação e 100 (cem) sobre Pesquisa Etnográfica. Nesta fase, somente os textos em língua Portuguesa do Brasil foram mantidos, assim como somente trabalhos originários de pesquisas realizadas no Brasil, tendo em vista que o foco desta pesquisa foi estudar a realidade da pesquisa no Brasil.

Resultados

Uma variedade de categorias aleatórias e algumas idênticas surgiram entre os termos mais frequentes utilizados pelos autores em seus textos. Buscaram-se critérios simples para facilitar o relato dos dados, dentre eles o que será enfatizado neste texto será o critério comparativo. Assim, para efeito de comparação entre os dois grupos temáticos Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica, 6 (seis) subgrupos idênticos nomeiam as categorias principais. São eles: Educação, Tipo de Estudo, Sujeitos, Objetivos, Objetos, Tecnologia. Elas serão apresentadas a partir das categorias principais e secundárias.

Tecnologia Digital e Pesquisa Etnográfica - resultados das análises

Considerando que o tema Tecnologia Digital delineou-se como técnico-instrumental, as categorias principais e secundárias que se apresentam a seguir são reveladoras desta característica. Entretanto, considerando o fato de que o contexto dos estudos foi o da Educação no Brasil, esses dados também demonstram a dificuldade dos pesquisadores estudados em lidar com a Tecnologia Digital como objeto de estudo. As pesquisas estudadas apresentam uma distância do caráter técnico-instrumental e até científico, optando por mencionar perspectivas críticos-ideológicas, misturando os focos dos estudos entre produtos e processos, pulverizando as técnicas de coleta onde o próprio instrumento digital (TV, Internet, Computador, etc.) se torna objeto e instrumento ao mesmo tempo. Enfim, os dados mostram que existem ainda muitas dificuldades, nos estudos focados em tecnologia e educação, em tratarem esses temas como parte de um mesmo processo.

A leitura dos dados também aponta para uma escassez desse tipo de estudo em Educação no Brasil. Enquanto em outros países de língua Inglesa, Francesa e Espanhola, foram encontrados 1820 textos sobre esse tema, apenas 100 textos puderam ser analisados sobre o mesmo tema em Português-Brasil(textos de Portugal e outros países de língua portuguesa foram eliminados do estudo pois o nosso principal interesse está na realidade do Brasil).

Os dados mostram que existem ainda muitas dificuldades dos pesquisadores em nomear suas pesquisas como etnográficas; geralmente limitam-se a classificá-las como qualitativas e algumas vezes como de abordagem etnográfica, ou ainda utilizando instrumentos etnográficos. Muitas das vezes utilizam apenas um dos instrumentos, como entrevista ou estudo de caso, mas evitam a pesquisa de campo.

Possíveis Intersecções entre os Temas Tecnologias Digitais e Pesquisa Etnográfica

A título de conclusão discutiremos as possíveis intersecções entre os temas em estudo. Optamos por limitar os nossos comentários sobre as afinidades entre os termos utilizados pelos autores para significar os seus estudos. No caso, apresentar-se-á a categoria “Tipo de Pesquisa” por considerarmos que este é um tópico crucial para entender como se iniciam os estudos em etnografia digital.

A padronização das categorias como estratégia de comparação entre os temas foi bem sucedida no sentido de evidenciar a pertinência entre os temas e para delinear a forma como se dá o embricamento dos temas para o surgimento de um novo: “Etnografia Digital”.

Foi relevante identificar que na categoria “Tipo de pesquisa” não existem, *a priori*, similaridades, entretanto uma análise detalhada dos textos e dos termos que caracterizam o estudo confirma que o que muda é a terminologia, não a forma de trabalho ou o método do estudo. O termo “ação”, relacionado ao tema tecnologia, é similar ao termo “Pesquisa Ação” nas análises sobre etnografia, pois os textos declaram que um processo de ação derivou os dados. O mesmo pode-se inferir sobre os termos “Tempo/Espaço”, “Processo” e Trabalho”; eles se reportam ao campo de pesquisa e ao processo que este envolve, como por exemplo: acesso, experimentação e registro. Outros dois termos que podem ser considerados similares quanto ao uso, são “vida” e

“história de vida”. Ambos foram usados no contexto da história dos participantes da pesquisa e sua relação com o objeto a ser estudado. Finalmente, o termo que mais chamou a nossa atenção foi “Pesquisa Qualitativa”, pois em ambos os temas esta foi a forma como os seus autores nomearam o método de pesquisa utilizado.

Bibliografia

CLIFFORD, J. ;MARCUS, G.E. *Writingculture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley: University of California Press. 1986.

MATTOS, C. L. G. de. Digital technology and ethnographic research. *QWERTY*, 8, 2 (2013) 17-31 ISSN 2240-2950. Padova, Italy.2013.

ROSALDO, R. *Culture & Truth: The remaking of social analysis*. Beacon Press, Boston.1989.

WALCOTT, H.F. *Ethnography: A Way of Seeing*. Walnut Creek, CA: Altamira Press.1999.

Palavras-chaves: Educação; 2.Etnografia; 3.Tecnologia Digital; 4.Etnografia Digital.

Grupo de Estudos e Pesquisas das TIC em Educação Matemática

GEPETICEM

Marcelo Almeida Bairral
Coordenador

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro
UFRRJ

www.gepeticem.ufrrj.br

Educação e matemática em dispositivos móveis: construindo uma agenda de pesquisas educacionais focadas no aprendizado em tablets

Marcelo Almeida Bairral
UFRRJ/PPGEduc
mbairral@ufrj.br

O Grupo de Estudos e Pesquisas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em Educação Matemática - Gepeticem⁵⁵ - tem como objetivo principal desenvolver pesquisas e inovações na Educação Básica e no Ensino Superior pautadas na formação inicial e continuada de professores de matemática e na utilização das TIC com finalidade educativa.

Institucionalmente o Gepeticem é vinculado ao Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE) do Instituto de Educação da UFRRJ. Na Graduação o Grupo tem como prioridade acolher graduandos de diferentes áreas (Matemática, Informática, Pedagogia etc.) interessados em desenvolver estudos em educação matemática com as TIC. Na pós-graduação o Gepeticem desenvolve investigações na linha de pesquisa Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas, do PPGEduc (Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), da UFRRJ.

Um dos projetos⁵⁶ atuais em desenvolvimento no Gepeticem no âmbito do Observatório da Educação da Capes tem como propósitos: (i) a realização de um levantamento de dispositivos *touchscreen* voltados ao ensino de matemática, (ii) implementações e análises dos dispositivos, e (iii) identificação e análise de implicações de ordem epistemológica, didática e cognitiva no aprendizado dos envolvidos. Estão sendo sujeitos alunos (brasileiros e italianos) da Educação Básica e futuros professores de matemática da UFRRJ.

Desde 2006 o Grupo tem desenvolvido pesquisas em colaboração com o Departamento de Educação da Rutgers University (EUA) e com a Drexel University (Filadélfia, EUA). Em 2013 iniciamos parceria com a Universidade de Turim (Itália) para o trabalho com dispositivos *touchscreen*. As investigações do Gepeticem têm recebido financiamentos (bolsas e auxílios à pesquisa) de diferentes instituições de fomento (Capes, CNPq, Faperj e MEC/SESu), além de auxílios e bolsas da própria UFRRJ.

Os dispositivos *touchscreen* constituindo uma nova agenda de pesquisas no Gepeticem

As tecnologias digitais móveis vêm ganhando cada vez mais espaço na vida dos indivíduos. São celulares com *touchscreen*, *notebooks*, *tablets* e *iPads* que também passam a fazer parte do cotidiano da maioria dos nossos alunos. Embora algumas dessas interfaces não sejam novas, a presença desses dispositivos móveis – principalmente os

55

www.gepeticem.ufrj.br

56 Agradeço aos orientandos Alexandre Rodrigues de Assis e Barbara Caroline C. C. Da Silva pela colaboração nesse projeto.

com *touchscreen* – parece assumir um posicionamento de destaque no ambiente escolar por parte dos discentes, pelo menos, em seu uso pessoal. De que modo podemos aproveitar esse uso de forma didática? Como usar em prol do aprendizado em geral e do matemático, em particular? Que implicações epistemológicas, didáticas e cognitivas podem ser observadas no aprendizado dos usuários?

Em sintonia com Santos (2012) acreditamos que o momento atual pode nos propiciar reflexões acerca da utilização de aparatos móveis, de modo que possamos enriquecer ou criar novas intervenções pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Particularmente, na educação matemática, isso implica, conforme recomendação de Scheffler (2002), na implementação de propostas educacionais que considerem a interação corpo-mídias-matemática, numa dinâmica de relações que envolva professor, estudante e o próprio ambiente escolar.

Assumir que nosso pensamento se desenvolve intrinsecamente com manipulações *touchscreen* (ARZARELLO et al. 2014) ou mediante outras expressões gestuais é adotar um novo modo de olhar a produção de significados dos sujeitos (FRANT, 2011). Portanto, adotar uma agenda de investigação dessa natureza implica, a nosso ver, assumir que “o corpo é o alicerce da mente consciente” (DAMÁSIO, 2010, p. 39). Nesse sentido, é importante destacar que reconhecemos a manipulação *touchscreen* (BAIRRAL, 2013) como uma ação humana, corporificada, cultural e multimodal e que também pode revelar o pensamento dos aprendizes quando eles trabalham nas tarefas matemáticas (RADFORD, 2010; ARZARELLO e ROBUTTI, 2010).

A tecnologia *touchscreen* possibilita um contato e uma apropriação diferenciada por parte dos usuários, pois são novas configurações cognitivas e espacialidades com os movimentos - os toques - na tela. Cabe, portanto, destacar que realizar uma manipulação *touchscreen* não é o mesmo que clicar em um *mouse* (DOYUN, 2011; TANG, 2010). Ao contrário dos cliques a manipulação na interface *touchscreen* implica em continuidade de ação, a espacialidade na tela, simultaneidade, combinação de movimentos e rapidez no *feedback*.

Bairral (2013), ilustra a singularidade entre toques e cliques fazendo uma analogia com os movimentos de dois tipos de ação artística: a escultura e a modelagem. O primeiro esculpe, ponto a ponto, a obra a ser composta. O segundo, manipula e modela uma superfície. Esse movimento de modelar é o que associamos com a trajetória (a manipulação *touchscreen*), pois ele envolve uma espacialidade e simultaneidade diferentes no conjunto da obra, não a fixação em apenas um ponto ou em uma sequência de pontos.

Interações mediante dispositivos *touchscreen* ocorrem basicamente com o sistema reconhecendo e traçando a localização da entrada (*input*) da ação do usuário na área do dispositivo. Isso possibilita seis ações básicas com os dedos (CHOI, 2008 apud PARK et al. 2011): tapa (*tap*), duplo tapa (*doubletap*), longo tapa (*longtap / hold*), arrastar (*drag*), mudança de tela (*flick*), e múltiplos toques (girar, rotacionar).

Alguns dispositivos com tecnologia *touchscreen* elaborados para a matemática escolar, como o GeoGebra para *tablet*, estão fundamentados em princípios da geometria dinâmica com *software* (GDS), ou seja, na conservação de propriedades geométricas e na obtenção – mediante movimentos variados – de uma classe de figuras. Os três dispositivos (Geometric Constructor, GeoGebra com *touch* e Sketchometry) que estamos usando atualmente em nossas pesquisas possuem formas próprias de movimento na tela ou de construção. No Geometric Constructor e no Sketchometry os

touch podem ser variados (multi-touch) e o GeoGebra está baseado em apenas *touch* simples (*tap*).

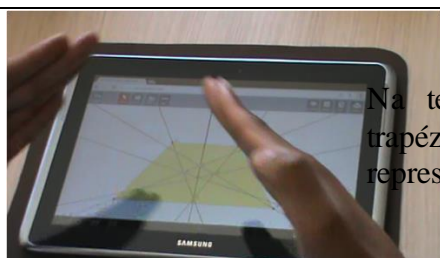
Coleta de dados

Para a coleta de dados estamos utilizando diferentes instrumentos: questionário semiestruturado, grupo focal ao final de cada sessão de pesquisa (discorrendo sobre aspectos do aprendizado em cada recurso), gravação em vídeo do trabalho no *software* e respostas escritas para cada tarefa realizada. Todavia, por conter os movimentos dos usuários no uso do *software* e mais detalhes do processo interativo durante a realização das tarefas, utilizamos os vídeos como a principal fonte para a revisita aos dados.

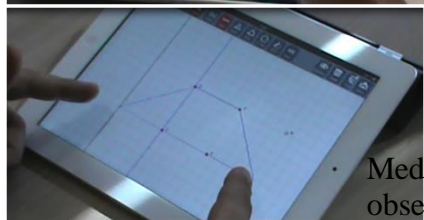
Resultados

Nossas implementações com esses dispositivos têm oportunizado a interação e a descoberta de conceitos matemáticos. Os sujeitos da pesquisa podem elaborar formas diferentes de justificar suas descobertas com o uso de diferentes manipulações na tela. Portanto, em consonância com Arzarello e colaboradores (2002), para a análise de dados na pesquisa, consideramos que a interação nesses aplicativos também envolve aspectos perceptuais, que não são apenas os objetos (as construções geométricas), mas as percepções físicas dos usuários, suas diferentes formas de manipular na tela, suas distintas manifestações de linguagem e os artefatos que os mesmos usam como instrumentos mediadores. Na tabela a seguir apresentamos um exemplo vivenciados em nossas implementações no qual futuros professores de matemática expressavam de modos variados suas descobertas no trabalho em um dispositivo.

Tabela 1- Gestos sendo produzidos com dispositivos *touchscreen*



Na tentativa de explicar uma das propriedades do trapézio isósceles o licenciando utiliza as mãos para representar os lados não paralelos.



Mediante análise do vídeo que gerou essas duas telas observamos que o graduando utiliza os dedos indicadores para destacar a diferença nos tamanhos das bases do trapézio.



Fonte: Elaboração dos autores.

Do mesmo modo que a manipulação *touchscreen* simultânea de pontos na tela traz implicações de ordem epistemológica ela também complexifica nossas estruturas cognitivas. Essa singularidade foi relatada por um dos sujeitos da pesquisa. Segundo ele “*em uma figura muito complexa, movimentar muitos elementos ao mesmo tempo pode se tornar um pouco difícil*”. Além dessa implicação cognitiva, o uso de dispositivos *touchscreen* no ensino de matemática tem transformações de cunho didático e epistemológico, e que carem de pesquisas educacionais.

Uma nova organização de aula e da natureza das tarefas matemáticas propostas (didático), um olhar para a manipulação *touchscreen* diferente da ação de arrastar com o *mouse* (cognitivo) e uma atenção para mudanças na matemática quando movimentamos simultaneamente diferentes pontos em uma figura (epistemológico) são exemplos dessas mudanças e que serão objeto de reflexão em nossa apresentação no IV Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia.

Bibliografia

ARZARELLO, F., BAIRRAL, M.; DANÉ, C. Moving from dragging to touchscreen: geometrical learning with geometric dynamic software. *Teaching Mathematics and its Applications*, 33(1), p. 39-51, 2014. doi: 10.1093/teamat/hru002

ARZARELLO, F.; ROBUTTI, O. Multimodality in multi-representational environments. *ZDM*, v. 42, n. 7, p. 715-731, 2010.

ARZARELLO, F. et al. A cognitive analysis of dragging practises in Cabri environments. *ZDM*, v. 34, n. 3, p. 66-72, 2002.

BAIRRAL, M. A. Do clique ao touchscreen: Novas formas de interação e de aprendizado matemático. *Anais ... 36ª Reunião da Anped*. Goiânia, 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt19_trabalhos_pdfs/gt19_28_67_texto.pdf

BAIRRAL, M. A. *Discurso, interação e aprendizagem matemática em ambientes virtuais a distância*. Rio de Janeiro: Edur, 2007.

DAMÁSIO, A. R. *O livro da consciência: A construção do cérebro consciente* (Trad. L. O. Santos, Trans.). Porto: Temas e Debates, 2010.

DOYUN, P. A Study on the Affective Quality of Interactivity by Motion Feedback in Touchscreen User Interfaces. *Tese*. KAIST (Korea): Graduate School of Culture Technology, 2011.

FRANT, J. B. Linguagem, tecnologia e corporeidade: produção de significados para o tempo em gráficos cartesianos. *Educar em Revista* (Número Especial 1), p. 211-226, 2011.

PARK, D. et al. Investigating the affective quality of interactivity by motion feedback in mobile touchscreen user interfaces. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 69, n. 12, p. 839-853, 2011.

RADFORD, L. The anthropological turn in mathematics education and its implication on the meaning of mathematical activity and classroom practice. *Acta Didactica Universitatis Comenianae* (10), p. 103-120, 2010.

SANTOS, E. Cibercultura, Educação On-line e Processos Culturais. *Teias*, v. 13, n. 30, p. 3-8, 2012.

SCHEFFER, N. F. *Corpo-Tecnologias-Matemática: uma interação possível no Ensino Fundamental*. Erechim: EdiFAPES, 2002.

TANG, A. et al. VisTACO: Visualizing Tabletop Collaboration. *Anais ... International Conference on Interactive Tabletops and Surfaces (ITS '10)*. Saarbrücken, Alemanha, 2010.

Palavras-chaves: Educação Matemática. Dispositivos móveis. Tecnologia *touchscreen*. Ensino. Aprendizagem.

**Grupo de Pesquisa Aprendizagem em
Rede**

GRUPAR

**Adriana Rocha Bruno
Coordenadora**

Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF

<http://www.ufjf.br/grupar/>

Percurso Formativos online para a docência contemporânea: multiplicidade, coaprendizagem e braconagem

Adriana Rocha Bruno
UFJF (PPGE/PPGP/FAPEMIG)
arbruno@gmail.com

Lúcia Helena Schuchter
UFJF (PPGE/FAPEMIG)
luciahschuchter@yahoo.com.br

Neste texto, apresentaremos parte da pesquisa “*Formação docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online*” (BRUNO, 2013), em fase de conclusão, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG - Edital Universal 2013-2015), desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR). Neste primeiro texto (artigo 1), trataremos da pesquisa de forma mais ampla, apresentando seus eixos e alguns dos achados. Os dois textos seguintes, artigos 2 e 3, apresentam, respectivamente, o recorte de uma dissertação defendida em 2013 e uma pesquisa, em fase de conclusão. Ambas são pesquisas em nível de mestrado do PPGE-UFJF e parte (eixos 3 e 4) da referida pesquisa desenvolvida pelo GRUPAR.

Contextualizando a pesquisa

Sabemos que a integração de tecnologias na educação, buscando auxiliar o processo de aprendizagem, conquistou espaço significativo tanto nas discussões, nas pesquisas e políticas educacionais, como também nas práticas pedagógicas. No Brasil, com maior intensidade a partir da década de 1980, o computador passou a ser um recurso didático para a área educacional. A partir de meados de 1990, vimos surgir com muita força o ensino não presencial mediado pelas novas tecnologias. Diversas tendências emergiram desse contexto e, com elas, a compreensão do significado de cada modalidade, seus desdobramentos e concepções. Hoje cocriamos Educações, já que o mundo hodierno compreende múltiplos espaços, recursos, ideias e possibilidades de ensino e de aprendizagem humana. Esta compreensão de mundo e de Educação(ões) tem sido foco dos estudos e pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR).

O GRUPAR - que vem, desde 2009, desenvolvendo pesquisas que envolvem a docência na contemporaneidade, as concepções e os processos formativos na cibercultura, a aprendizagem do adulto, a didática online, dentre outros - se assume como um grupo que não tem uma única filiação teórico-metodológica. Tal opção vem ao encontro da compreensão de que: 1) é o objeto ou sujeito que(m) deve indicar a metodologia e, desse modo, a partir do objeto, do sujeito e do campo delineamos o método; e 2) a concepção de abertura do grupo se estende aos estudos e filiação teórica, assim buscamos múltiplas áreas que nos ajudem a compreender melhor o mundo contemporâneo. Recentemente, estudamos a teoria das multiplicidades por meio das obras de Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995) e Nietzsche (2003), como intercessores

das investigações desenvolvidas. Outros teóricos têm se apresentado como potentes para nossa aprendizagem, como Augé (2010), Ranciere (2002), Latour (1994).

Os achados e estudos promovidos por pesquisas anteriores (BRUNO et al, 2012) provocaram em nosso grupo uma série de inquietações, que estão materializadas na presente pesquisa. Se em estudos concluídos, focalizamos as ações dos sujeitos em determinados contextos, durante o processo de pesquisa ficou evidenciado que outros campos se abriam para novas investigações. Se há fragilidades e avanços nos contextos pesquisados e nas ações pedagógicas analisadas e estudadas, agora nos questionávamos acerca das formações propostas aos educadores em cursos (presenciais e online), de modo a buscar compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos que habitam-habitaram os cenários de formação docente desenvolvidos no Ensino Superior.

Ao mesmo tempo, é sabido que o ensino superior tem se deparado com um grande desafio, que é a formação didática de docentes, já que tal formação, em cursos de pós-graduação (*stricto sensu*) é voltada para a pesquisa, mas não necessariamente para a docência. Se por um lado a educação básica tem sido alvo de investimento na formação de docentes ao longo das últimas décadas, o Ensino Superior hoje sofre de uma carência significativa na formação para docentes que integram os quadros de professores e que não tiveram igual formação, visto que os modelos alemão e norteamericano em que se alicerçam os cursos de pós-graduação brasileira se pautam em processos investigativos: “separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais (...) e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa” (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 152). As instituições públicas de ensino superior têm assumido com maior intensidade tais problemas, especialmente a partir da expansão de vagas docentes nas instituições públicas, com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – instituído pelo Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), uma das ações do Plano de Desenvolvimento Nacional (PDE).

Neste contexto, emerge o primeiro elo na rede da presente pesquisa, já que a UFJF tem buscado algumas alternativas para superar este desafio e criou, em 2011, a CIAPES (Coordenação de Inovação Acadêmica e Pedagógica do Ensino Superior), junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que desenvolve ações formativas para a docência na educação superior, destinadas aos professores da instituição. Tal iniciativa foi reforçada, já que em 2012, o governo federal, por meio da Lei 12.772/2012, em seu inciso V do Art. 24, passou a estabelecer que o docente em estágio probatório deverá participar do Programa de Recepção de Docentes instituído pela IFE.

Outro elo desta pesquisa se constituiu a partir da relação da Universidade com a Educação Básica no que tange os processos formativos docentes na Cibercultura. Tal inquietação emergiu do cenário observado junto aos professores da Educação Infantil, que apresentavam carência significativa de letramento digital. Para tentar sanar tal defasagem formativa, o caminho proposto foi o desenvolvimento de um curso piloto online, de extensão, sobre Docência na Educação Infantil, via *Moodle* (com alguns encontros presenciais), aos docentes de escolas de Educação Infantil de Juiz de Fora.

Outrossim, em tempos de cibercultura - com uma sociedade que se liberta do polo da emissão para assumir-se produtora e autora de conhecimentos (LEMOS, 2011) - há que se compreender que concepções existem e norteiam especificamente a educação online e que concepções de formação e de docência se apresentam neste cenário.

Quando proclamamos a cibercultura como a cultura da autoria, das mídias e das tecnologias digitais e em rede, que recursos didáticos estão nela implicados? Neste

movimento, vislumbramos mais um nó na rede de investigação proposta: a necessidade de estudos acerca dos Recursos Educacionais Abertos (REA). Fechou-se, assim, a cadeia de elos de uma rede de investigação.

Assim sendo, o projeto de pesquisa investiga os movimentos afeitos à docência online e seus desdobramentos no, com e para o Ensino Superior por meio de duas vertentes: formação e aprendizagem. A partir das considerações apresentadas, formulamos a seguinte questão de pesquisa:

Quais os desdobramentos da Educação online para a docência no, com (por meio de) e para o Ensino Superior, de modo a 1) atender às demandas de formação online de docentes da Educação pública (Básica e Superior); 2) compreender as concepções de formação e docência; e 3) desenvolver recursos educacionais abertos para a didática em tempos de cibercultura?

A presente pesquisa se desdobrou em quatro eixos de empiria - a partir dos contextos acima referenciados - apresentados a seguir.

Eixo 1: compreendeu a análise dos processos formativos para a docência no Ensino Superior, no interior da UFJF, por meio de ações formativas promovidas mais especificamente pela CIAPES-PROGRAD. Sujeitos: docentes de todas as áreas/cursos da UFJF e docentes em período probatório. Em três anos de ações formativas, o Programa *Percursos Formativos* contou com 38 educadores da UFJF (docentes de diversas áreas e institutos, funcionários técnico-administrativos e estudantes de pós graduação), envolvidos no desenvolvimento de palestras, cursos e oficinas para os professores ingressantes na UFJF. Foram certificados 93 professores num Curso Piloto de 40 horas em 2012 e, a partir de 2013, no Programa Percursos Formativos: a) 1º oferecimento: 263 professores certificados em aproximadamente 200 horas distribuídas em quatro cursos (Docência no Ensino Superior; Moodle I; Moodle II e Tecnologias da informação e comunicação no Ensino Superior) e cinco oficinas (Videoaulas: do roteiro à disponibilização; Produção de audiovisual na educação; Projeto de formação de professores através de ferramentas de som e produção de podcasts; Projeto de material didático - módulo de contextualização; CTS: um olhar sobre conhecimento e condição humana) e b) 2º oferecimento: foram certificados 171 professores e oferecidos 06 cursos, alguns realizados anteriormente e outros novos, criados a partir das demandas dos docentes: Docência no Ensino Superior, Estudo de Caso e outras estratégias práticas para o ensino superior, Fundamentos teóricos da avaliação: refletindo sobre a prática, Moodle I, Moodle II e Tecnologia da Informação e Comunicação no Ensino Superior; e das 05 oficinas: Podcast e recursos audiovisuais, Imagens e narrativas: ‘desconfiar das imagens’, Harun Farock, Plágio e direito autoral na docência no ensino superior, Projeto de material didático – módulo de contextualização, Utilização de artes e outros meios de apoio para o processo de ensino aprendizagem.

Eixo 2: análise de um curso de extensão, via Educação online, e suas contribuições para o letramento digital de professores, desenvolvido a partir do tema Docência na Educação Infantil e produzido a partir da abordagem crítico-colaborativa. Sujeitos: Professores da educação Infantil nas redes pública e privada. Esta pesquisa está sendo desenvolvida em nível de mestrado no PPGE-UFJF, pela pesquisadora Maria Darcilene de Aragão e a defesa está prevista para março de 2015. Tem como objetivo central conhecer as possibilidades que a Educação online, numa perspectiva crítica em contexto de colaboração, oferece para a formação continuada de professores de educação infantil.

Eixo 3: a análise das concepções de formação que alicerçam a cibercultura. Sujeitos: pesquisadores (nacionais e internacionais) que estudam a Cibercultura. Tal estudo

constituiu a dissertação defendida em 2013 por Octávio Silvério de Souza Vieira Neto, cujo texto anexo, intitulado “Sentido de Formação e Cibercultura: compreendendo a subjetivação do adulto na cultura digital a partir do olhar dos pesquisadores”, será proposto em composição aos trabalhos do nosso grupo de pesquisa.

Eixo 4: estudos sobre os Recursos Educacionais Abertos (REA), desenvolvimento de REA e sua aplicação em cursos online para formação docente como possibilidades para a didática, docência e aprendizagem. Tal pesquisa, também em desenvolvimento em nível de mestrado no PPGE-UFJF, sob autoria de Ana Carolina Guedes Mattos, incorporou estudos sobre os MOOC e sobre a Educação Aberta e também está entre os textos aqui propostos pelo GRUPARm no artigo 3.

Vislumbrando novas possibilidades

O processo de pesquisa é dinâmico, vivo. Somos um grupo que se constitui pela diversidade de ideias, de experiências, de percursos, trilhados e coconstruídos por componentes-pesquisadores advindos de múltiplas áreas. São doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, educadores de vários segmentos e de instituições públicas e privadas. Os encontros - potências para aprendizagem integradora (BRUNO, 2007) - fomentam experimentos sobre o dito, o lido, o ouvido, o estudado, o debatido. Nestes estudos e vivências colaborativas, buscamos produzir redes rizomáticas. As pesquisas nos aproximam de novos conceitos que são problematizados o tempo todo. Nestes movimentos, intensos, pulsam ideias impregnadas do desejo de fazer. Assim surgiu o POMAR (Percursos online múltiplos abertos e rizomáticos), que são ambientes colaborativos, de acesso, produção e socialização de informações e conhecimentos. São percursos que visam à participação ilimitada e ao acesso livre de pessoas que se abrem a uma aprendizagem colaborativa e autônoma - por meio da interação sujeito-web. O texto apresentado por Ana Carolina Guedes Mattos abordará também o POMAR, especificamente aquele desenvolvido pelo GRUPAR e, assim, trataremos aqui apenas de alguns aspectos destes ambientes.

Trazemos a ideia de *percursos* com o propósito de que os interessados criem seus próprios e singulares trajetos, caminhos. Esta proposta surge pelas potencialidades trazidas pela web no que tange a espaços formativos *online* (para nós, vai além de sua tradução ‘em linha’, significando ‘em conexão’, que pode-deve promover redes). Nomeamo-nos como *múltiplos*, no sentido potente da multiplicidade deleuziana, que possibilita níveis de intensidade e aprofundamento das temáticas/conteúdos abordados para/por/com qualquer pessoa que tenha interesse nos temas disponíveis. Num primeiro momento, a letra “m” foi pensada como massivo (não no sentido de massividade ou massificação, mas de profundidade, de intensidade). Entretanto, a carga semântica das palavras pode confundir ou prejudicar o sentido e significado desejado e, desta forma, optamos pelo adjetivo múltiplo, que melhor atende nossas ideias e intenções.

São adjetivados como *abertos* e *rizomáticos*, convergentes com os pressupostos da Educação Aberta e com a concepção de REA, pois o POMAR não possui começo, meio e fim já que cada um pode acessar o que quiser, como quiser, se retroalimentando da própria rede.

Por possuírem tais adjetivações, o POMAR possibilita a experiência da mediação partilhada (BRUNO, 2007), ou seja, todos os participantes podem assumir a mediação a partir das emergências (regências emergentes) advindas da própria rede. De acordo com

tais características, estima-se que as colaborações ocorram de modo a integrar outras temáticas, propostas pelos usuários, ampliando também as já existentes. Enfim, o POMAR busca (e se constitui) por processos interativos rizomáticos, por meio de redes rizomáticas (BRUNO, 2010, 2012). Isso significa que tais percursos são dinâmicos, flexíveis, plásticos (BRUNO, 2010) e não possuem um padrão, um modelo. Cada POMAR será diferente do outro pois estes ambientes se criam na rede, em rede, por pessoas diferentes, com múltiplas possibilidades, que não se fixam, não se delimitam, mas se transmutam, se formam, reformam-se, transgridem, em constante devir.

É relevante esclarecer que - por sua concepção aberta, por não se tratar de curso e não estar necessariamente vinculado a uma instituição - o POMAR não oferece certificação. Cabe, ainda, revelar que há um conceito que vem ao encontro de nossas experiências e buscas e ratificam as ideias do POMAR: braconagem. Palavra aportuguesada do francês *braconnage*, é trazida por Michel de Certeau (HAREL, 2005) em referência à caça ou pesca ilícita, em tempos ou lugares proibidos. Ser braconeiro é adentrar-invasor espaços-lugares do outro ou que estão com o outro, é questionar a apropriação e a ideia de propriedade e, portanto, os processos hegemônicos que concentram territórios nas mãos de uns e não de outros ou de todos. É espionar, ser clandestino, criar caminhos onde não existem, convergente a Educação Aberta, aos REA, aos Percursos Formativos, A Cíbercultura e, portanto, ao POMAR.

Tecendo considerações

Enquanto grupo - que se constitui, estuda, pesquisa e aprende em rede(s) - assumimos a docência, a discência e os processos de aprendizagem como apropriações, como coconstruções, como cocriações colaborativas de informações, estejam elas onde estiverem, habitando quaisquer tempos e/ou espaços. Os POMAR são criados a partir de materiais, produções e recursos disponíveis na Web. A ideia de abertura dos REA, materializada nos seus princípios (reuso, revisão, remixagem, redistribuição), não apenas ratificam os pressupostos do POMAR, mas sinalizam as atuais relações com o conhecimento, com a aprendizagem, com o ensino dos sujeitos contemporâneos. Desta forma, a ideia de abertura dos REA converge com a concepção do POMAR e, por conseguinte, simboliza sua potência. Criar, habitar, recriar o POMAR significa ousar, ser transgressor e se permitir ser braconeiro; é questionar o sentido da aprendizagem ditado pelas instituições e se perceber como corresponsável por sua aprendizagem. Aprender com o outro, sem dele depender; provocar travessias, (trans)formação, transfiguração em si mesmo e nos que se aventurarem nos percursos traçados e por traçar.

Enfim, ser aprendiz *braconier* (ou braconeiro) - para nós e convergente aos princípios do POMAR - é traçar redes rizomáticas. Redes que não se criam de forma estruturada e fechada e, nesta direção, não se permitem aprisionar, mas, ao contrário, explorar territórios novos, farejar pistas outras, desbravar espaços desabitados, perseguir respostas desafiadoras que traçarão perguntas inovadoras, instigantes de tantas outras buscas e rotas: novos *percursos*!

Bibliografia

- AUGÈ, M. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL, UNESP, 2010.
- BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
Acesso: agosto de 2014.
- _____. Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm
Acesso: agosto de 2014.
- BRUNO, Adriana Rocha. **A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online**. Tese de doutorado, PUCSP, SP, 2007.
- _____. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. In: Angela Dalben, Julio Diniz, Leiva Leal, Lucíola Santos (org. coleção). **Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1ªed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, v. 2, p. 171-196, 2010.
- _____. **Formação docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online**. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG - Edital Universal 2013-2015).
- _____. MATTOS, A. C. G.; CUNHA, L.; SHRODER, P. S. **Didática online: contribuições para o processo de aprendizagem do educador em ambientes digitais**. (Relatório de pesquisa entregue à FAPEMIG), 2012.
- _____. SCHUCHTER, L. H. ; MATTOS, A. C. G.; VIEIRA NETO, O. S. S . Redes rizomáticas de coaprendizagem: espaços de pesquisa e de formação. **Educação On-Line** (PUCRJ), RJ, v. 11, p. 138-160, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Trad. Aurélio G. Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.
- HAREL, Simon. Braconagem: um novo modo de apropriação do lugar? **Revista Interfaces Brasil/Canadá**. Rio Grande: ABECAN, vol. 5, nº5, p. 211-230, 2005.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. RJ: Ed. 4, 1994.
- LEMOS, Andre. **O que é cibercultura**. Video – Youtube. Disponível pelo endereço: www.youtube.com/watch?v=hCFXsKels0w. Acessado em agosto de 2011.
- NIETZSCHE, F.W. **Escritos sobre Educação**. RJ: Ed. PUC-Rio; SP: Loyola, 2003.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.C. **Docência no Ensino Superior**. SP: Cortes, 2002.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Palavras-chaves: Docência contemporânea, braconagem, POMAR, cibercultura, formação online

Sentido de Formação e Cibercultura: compreendendo a subjetivação do adulto na cultura digital a partir do olhar dos pesquisadores

Octavio Silvério de Souza Vieira Neto
UFJF-PPGE
octavio.vieiraneto@gmail.com

Considerações Iniciais

Ora, hiper mobilidade conectada produz ubiquidade. Quando falamos com alguém ou acessamos informação de qualquer lugar para qualquer outro, em qualquer que seja o momento, estamos na realidade co-presentes: em presença tanto no lugar físico que ocupamos, quanto também naquele com o qual nos conectamos. (SANTAELLA)

Este resumo expandido expressa o resultado da pesquisa de Mestrado concluída no ano de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculado à pesquisa desenvolvida pelo GRUPAR - Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede – financiada pela FAPEMIG, Edital Universal, sob o título “*Formação docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online*” (BRUNO, 2013) - Eixo 3.

Entendemos que, na atualidade, um posicionamento premente no campo da Educação é o da busca por pistas que nos auxiliem a pensar as possibilidades formativas no mundo que nos circunda. Emerge deste raciocínio que a questão do que seja o mundo em que vivemos e a constituição epistemológica do sujeito, torna-se, novamente, a questão *par excellence* da pesquisa científica na contemporaneidade.

Como aponta a epígrafe da obra de Santaella (2013), vivemos no mundo da hiper mobilidade, em um espaço e tempo que exige a co-presença dos sujeitos e, por isto, começamos a entender que a subjetivação humana acontece, inevitavelmente, pelo fluxo das infinitas informações, transformações e, sobretudo, por uma inegável impossibilidade de cristalização de saberes, fruto de uma avassaladora transformação sócio-histórica e cultural sem precedentes nas sociedades hodiernas: a passagem da sociedade industrial para a sociedade pós-industrial em que a tecnocultura passaria a coabitar na cibercultura. (LEMOS, 2008).

Diante disto, percebemos que a formação da subjetividade humana e a constituição da realidade, que se consolidava a partir de uma lógica idealista/racionalista universalista, unitária, estável e monológica, pereceu, cedendo lugar a um novo paradigma de subjetivação dos sujeitos e de constituição da realidade que se dão segundo uma lógica argumentativa, dualista, múltipla, instável, rizomática e dialógica.

Vivendo, portanto, em uma radical mudança de eras, a passagem da era moderna para a era pós-moderna, ou ainda, a transformação da sociedade industrial, “o paraíso de

Apolo” em sociedade pós-industrial, em sociedade de informação e comunicação “o teatro de Dionísio” (LEMOS, 2008, p. 18), o sujeito adulto é afetado por um enorme processo de transformação das relações materiais da sociedade, das formas de representação social e das relações institucionais próprias da sociedade de informação e comunicação, efeito de um espaço e tempo de comunicação ubíqua, híbrida e plural, próprios da sociedade contemporânea.

As pistas da pesquisa apontaram que, hodiernamente, a vida social contemporânea necessita de uma nova perspectiva epistemológica que ultrapasse a lógica idealista/racionalista e instrumental de compreensão da realidade, uma vez que vivemos em um mundo em que a tônica é um “[...] movimento caótico e sempre inacabado entre as formas técnicas e o conteúdo da vida social. Pois, [...] a tragédia da cultura está ligada ao processo dialógico entre as formas e os conteúdos; entre a subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito.” (LEMOS, 2008, p. 17). Neste teatro dionisíaco em que se configura o nosso tempo e espaço, um novo paradigma epistemológico emergente (MORAES, 1997) surge, uma concepção de subjetividade, a partir de novos processos de subjetivação do sujeito e uma constituição da realidade que são consolidadas no fato de que, ao ultrapassarmos a perspectiva idealista/racionalista e instrumental de cristalização e ordenação das demandas da vida social, afeitas aos controles tecnocráticos de sustentação dos saberes e técnicas modernas, ocorrerá a coabitação da tecnocultura na cibercultura e, com isto, surgirá uma nova possibilidade de formação dos sujeitos pós-modernos.

Outrossim, é gerado um sentido formativo que “[...] [reconhece] a interdependência existente entre os processos de pensamento e de construção do conhecimento e o ambiente geral [...]” (MORAES, 1997, p. 17) e que é capaz de contextualizar os saberes acumulados, as técnicas e a realidade natural. Ou seja, como aventamos, neste novo paradigma epistemológico surge um sentido de formação que possibilite ultrapassar a lógica utilitarista-instrumental da modernidade em favor de uma formação que desenvolva habilidades e competências nos sujeitos para reconhecerem as dinamicidades e amplitudes das transformações provocadas pelos processos sociais e culturais na vida cotidiana nos meios de ampliação cultura, como o é a educação.

Diante destes pressupostos argumentativos é que se alinhava o objetivo da pesquisa que busca compreender como na cibercultura acontece a subjetivação do sujeito adulto na educação formal e que sentido de formação está presente no processo de subjetivação e produção dos conhecimentos na cultura digital. A partir desta ideia, investigamos *como os pesquisadores, que estudam sobre a cibercultura, compreendem o sentido de formação e o processo de subjetivação dos sujeitos adultos, na educação formal, em meio à cultura digital?*

Para isto, buscamos encontrar pistas que subsidiasse tal compreensão junto a 12 (doze) pesquisadores envolvidos em pesquisas na temática da cibercultura, doravante denominados Sujeitos da Pesquisa (SP): Anônimo- UNIVERSIDADE NA INGLATERRA (SP1); André Lemos – UFBA (SP2); Edméa Santos – UFRJ (SP3); Erick Felinto – UERJ (SP4); Eugênio Trivinho – PUC-SP (SP5); Estrela Dálva Bohadana – UERJ/ ESTÁCIO DE SÁ (SP6); José Armando Valente – UNICAMP/PUC-SP (SP7); Lucila Pesce – UNIFESP (SP8); Marco Silva – UERJ (SP9); Maria de Los Dolores de La Peña - UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE (SP10); Maria Elizabeth Almeida – PUC-SP (SP11); Nelson Pretto – UFBA (SP12).

A fim de cumprirmos as exigências da questão problema da pesquisa e analisarmos os

dados arrolados, nos propomos realizar uma analítica do presente. Ou seja, investigamos os enunciados dos sujeitos da pesquisa, o espaço e tempo educacional na cibercultura com seus elementos contingentes, evitando-se a utilização de elementos transcendentais, seja conceitual ou valorativo. Portanto, intencionamos produzir uma investigação do problema do sentido de formação e da subjetivação do sujeito adulto na cibercultura na ordem do acontecimento, emancipando-se do engodo libertário iluminista, em favor de uma investigação que contemple a plasticidade da vida a partir dos discursos que emergiram na pesquisa. Para tanto, decidimos utilizar a Genealogia (NIETZSCHE, 1998) como método de investigação que, articulada à Análise do Discurso (FOUCAULT, 2006), potencializou as análises em meio às forças, convergências, divergências e atravessamentos dos dados enunciados pelos sujeitos da pesquisa. Apesar de serem várias as influências de outros campos do saber na pesquisa, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, a Educação e a Psicologia, o referencial teórico foi delimitado com os filósofos que deram o suporte crítico às questões investigadas (Friedrich NIETZSCHE, Gilles DELEUZE e Michel FOUCAULT) e com teóricos da Educação, da Comunicação e da Psicologia que nos apontaram possíveis compreensões sobre as noções de cibercultura, formação e subjetivação (Pierre LÉVY; André LEMOS, Lucia SANTAELLA, Maria Cândida MORAES, Fernando, GONZÁLEZ REY, entre outros).

Resultados da Pesquisa

Quanto maior for o número de afetos aos quais permitamos dizer sua palavra sobre uma coisa, quanto maior for o número de olhos, de olhos diferentes que saibamos empregar para ver uma mesma coisa, tanto mais completo será nosso conceito dela. (NIETZSCHE)

A análise dos dados da pesquisa nos levou a perceber que a formação discursiva no interdiscurso é um espaço de associações, dissensões e oposições múltiplas, mas que quando entrecruzadas podem produzir, mesmo na dissonância, uma consonância enunciativa, uma vez que, “inteiramente vivo, o campo enunciativo acolhe novidades e imitações, blocos homogêneos de enunciados bem como conjuntos díspares, mudanças e continuidades.” (FISCHER, 2001, p. 210). Neste sentido, percebemos que os discursos se cruzam, estabelecendo relações, promovendo interdependências, fazendo com que o dissonante seja produtivo, semeando a dúvida que é também positividade crítica.

A partir desta prerrogativa investigativa, pudemos perceber que a formação discursiva é um campo fértil de possibilidades, de multiplicidades discursivas oriundas de múltiplos olhares e que ao entendermos os enunciados do discurso, mesmo se enunciado acerca de um mesmo objeto de pesquisa, estaremos sempre diante de uma multiplicidade enunciativa, em função das práticas discursivas dos sujeitos do enunciado.

Todavia, quando os enunciados do discurso sofrem a tensão/transformação do entrecruzamento dos dados, quando são analisados, interpretados e defrontados é que percebemos a dinamicidade dos enunciados que se atravessam, se territorializam e se

desterritorializam em um movimento contínuo, em uma tensão de forças ocasionadas pela dispersão dos enunciados e pelas múltiplas possibilidades enunciativas, promovendo rarefações dos dados da pesquisa e produzindo infinitas possibilidades de convergências enunciativas. Ou seja, os enunciados são povoados pela ação do interdiscurso, indicando pistas, tecendo teias para aparar arestas sobre a problemática da investigação, fazendo emergir, na investigação enunciativa, identidades, diferenças, repetições, hibridizando-se no interdiscurso, em uma rede rizomática de sentidos enunciativos. A análise dos enunciados na pesquisa, portanto, requereu que da complementaridade e da luta dos diferentes campos de saber, encontrássemos similitudes enunciativas, unidades enunciativas de análise, nas configurações interdiscursivas que não é, de forma alguma, a tentativa de “[...] tudo explicar, de dar conta do amplo sistema de pensamento de uma época. Longe disto, remete a um longo e duro trabalho de multiplicação dos discursos ou, simplesmente, de complexificação do conhecimento [...]” (FISCHER, 2001, p. 211). Assim, nossa análise foi fulcrada em um recorte analítico que nos permitisse, por meio de uma análise do discurso, considerar a interdiscursividade presente nos enunciados, permitindo aflorar contradições, diferenças, inclusive apagamentos e esquecimentos em um processo heterogêneo que subjaz a todo discurso, na tentativa de encontrar possíveis unidades enunciativas do discurso.

Neste processo analítico, foram duas as unidades enunciativas do discurso que emergiram do entrecruzamento dos dados: *cibercultura/ciberespaço* e *formação humana/subjetividade*.

Na unidade enunciativa *cibercultura/ciberespaço* os dados convergiram para a compreensão de que a Cibercultura é a cultura contemporânea expressa no digital em rede no ciberespaço, como enunciado pelos SP3 e do SP4:

SP3: *A cultura digital, na verdade, não é um conhecimento. É cultura.*

SP4: *Tenho afirmado que “cibercultura”, como parte dos valores e dos significados que carrega, já é, hoje, um termo ultrapassado. A cibercultura é a cultura contemporânea, em sua inflexão especificamente tecnológica, marcada pelo paradigma do digital.*

A cibercultura, também, é uma continuidade do capitalismo tardio, o pós-industrial na atualidade, segundo o SP5.

SP5: *A cibercultura, [...] a época atual dessa era tecnológica avançada é a fase atual do capitalismo tardio, [...] Na realidade o capitalismo tardio para mim é sinônimo de civilização midiática avançada. [...] a categoria do capitalismo tardio refere-se a um braço do capitalismo além do tempo que se previu que o capitalismo deveria soçobrar, deveria ruir. Mas ele não ruiu, ele se fortificou. Então na realidade ele se realizou como sociedade pós-industrial [que] eu venho o considerando como civilização midiática avançada ou cibercultura.*

Contudo, diferente da lógica industrial da modernidade a cibercultura é um universal sem totalidades (LÉVY, 1999), um espaço e tempo de multiplicidades, inteligências coletivas, hibridismos, ubiquidades, interconexão, rizomas (DELEUZE, 1995), instabilidades, acontecimentos, devir, fruto das práticas discursivas dos sujeitos em suas histórias efetivas.

Nesta nova cultura a subjetividade individual acontece em função da relação do sujeito com a subjetividade social da cibercultura. Ou seja, é vivendo a cibercultura, atuando e

conhecendo as senhas infotécnicas de acesso da cultura digital (SP5), interagindo com os dispositivos digitais que o sujeito adulto terá condição de atingir uma formação plena e de subjetivar-se, constituindo-se como um ser ativo e atingindo a emancipação e a autonomia, sem que caia nas tramas do capitalismo tardio, que pode imprimir situações desfavoráveis à formação e à subjetivação do sujeito adulto.

Por isto, vivemos em um momento de extrema importância e de mudança do paradigma educacional, necessitando-se ampliar e amplificar as metodologias, os procedimentos e as possibilidades dos processos pedagógicos na educação. O que interessa nesta nova demanda sócio-cultural é que a formação seja integral, ampla, cultural, porque é uma formação aberta, colaborativa, coautoral, dialógica, uma formação no sentido ontológico em que o ser ativo que se forma se faz em relação ao outro, às coisas, à cultura, em uma nova ecologia cognitiva, uma nova ecologia pluralista da comunicação (SANTAELLA, 2010). Neste sentido, é necessário ter uma visão ecológica do mundo e da vida compreendendo a mudança como componente essencial da natureza que possui flexibilidade, plasticidade, interatividade, criatividade, autonomia, integração, cooperação e auto-organização, em espaços formativos de redes rizomáticas.

Na unidade enunciativa *formação humana/subjetividade* os enunciados apontaram para o fato de que diante da cibercultura e seus novos signos, significações e sentidos a formação humana continua sendo um processo de humanização do indivíduo e de criação de valores éticos para a vida humana em sociedade, como enunciam os SP10, SP8 e SP11:

SP10: *eu acho que o homem continua homem, se falando do humano [...] ele deve permanecer, independente do meio em que ele está, independente do virtual, ou do presencial, acho que os valores devem permanecer. [...] este é o grande legado que o homem tem de deixar para a cultura: [...] os valores.*

SP8: *[...] formação é um conceito que faz parte da dimensão do humano, dos relacionamentos dos seres humanos, das trocas entre os seres humanos, das interações entre os seres humanos que sempre foram mediadas por signos culturais.*

SP11: *[...] eu entendo que a educação é um processo de formação humana voltado para a emancipação, fundada nos princípios democráticos, na interação e na busca pela transformação, tanto pessoal como a transformação social, educacional, com vistas a melhores condições de vida para todos.*

Contudo, há fatores que apontam certa preocupação com a formação e a subjetivação na cibercultura. A noção de subjetividade fragmentada, por exemplo, é um destes fatores e pode ocorrer em função de estarmos diante de uma volatilidade da subjetividade (SANTAELLA, 2010), presente na cultura digital e que é a expressão da pluralidade de subjetividades no ciberespaço. Outro fator se dá com a discrepância subjetiva entre professores e alunos que vivem a cibercultura de forma diversa, propiciando uma multiplicidade formativa e uma diversidade subjetiva dos sujeitos, bem como múltiplas formas de ser e se relacionar com a subjetividade social da cibercultura, como enunciado pelo SP9:

SP9: *[...] Como é que esse cenário mexe com o professor? Digamos que isso tudo seja a tal subjetivação. Eu acredito [...] que nem sempre o professor se deu conta [desta subjetivação]. Por isso ele ainda continua proibindo o celular, continua achando que Facebook e redes sociais são embromação, só serve para alienar a juventude, que voz é uma coisa inconsistente, qualquer pessoa cria um blog para*

falar de qualquer besteira, então ele recusa um engajamento com tudo isso. Ou seja, o professorado, boa parte, não vou generalizar nunca, mas uma parte ainda não se apropriou, da internamente, [da cibercultura].

Um último fator é que a cibercultura, como uma extensão do capitalismo moderno, ao mesmo tempo que promove a formação e subjetivação dos sujeitos, pode provocar a alienação e coisificação dos sujeitos adultos.

Diante destes pressupostos, os primeiros passos foram dados, a discussão acerca de como acontece a formação e a subjetivação dos sujeitos adultos na cibercultura foi iniciada, nesta pesquisa. Encontramos pistas interessantes e instigantes que estão nos fazendo entender que há unidades enunciativas que dão conta de sugerir algumas explicações para esta questão, tão cara à educação, na atualidade. Todavia, a investigação nos fez pensar que outras questões podem ser aventadas para que possam ser analisadas em etapas posteriores a esta pesquisa e que podem ser apresentadas da seguinte maneira: Diante das pistas apontadas na pesquisa sobre o sentido de formação e subjetivação do sujeito adulto na cibercultura, como a escola tem se relacionado com a subjetividade social da cibercultura? Como acontece a formação e a subjetivação individual na escola? Como os educadores têm percebido os reflexos da cibercultura em suas profissões e em suas vidas? O Educador está preparado para viver a cibercultura de forma plena? Como não se deixar dominar/alienar pelos processos impositivos e autoritários da cibercultura, enquanto desenvolvimento do capitalismo tardio? Qual o papel da cultura jornalística e da cultura de massa na cultura digital? Que políticas públicas estão sendo cogitadas e implementadas na educação para contemplar as novas possibilidades formativas e subjetivas da cibercultura e como realizar projetos de formação de professores sérios e eficientes na cultura?

Como podemos perceber há ainda uma miríade de problemas e noções que precisam ser melhor exploradas, contextualizadas, teorizadas e enunciadas em um momento posterior da investigação científica, para que estejamos diante de possíveis novas compreensões dos eventos que constituem a formação e subjetivação dos sujeitos adultos na cibercultura. Diante disto, é necessário que novos paradigmas educacionais sejam incorporados à prática educacional e às novas propostas curriculares, como meio para se atingir o objetivo maior da educação, que é a formação de “espírito superior”, como preconiza Nietzsche (2003). Quanto à subjetivação, esta acontece por meio da ciberaculturação, em uma multiplicidade de relações em redes rizomáticas que propiciam ao sujeito adulto, tornar-se um ser ativo, humanizar-se e ter habilidades para que possa reinventar-se e criar/produzir conhecimentos, imerso na cibercultura, em um mundo pós-massivo (LEMOS, 2008), e, como sugerido pelo SP5, reinventando-se em um dromoapto.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. ed. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1995. (Trans).

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.114, p.197-223, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis, **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu. São Paulo: 34,1999.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Práxis).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Genealogia da Moral**: uma polêmica. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Escritos sobre a educação**. Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010. (Comunicação).

Palavras-chaves: cibercultura, subjetivação do adulto, sentido de formação, cultura digital.

Ana Carolina Guedes Mattos
UFJF-PPGE/CAPES
carollsmattos@hotmail.com

Neste texto destacaremos o sub-projeto 4 – Estudos sobre Recursos Educacionais Abertos (REA), do eixo empírico do Projeto de pesquisa *Formação docente no Ensino Superior em tempos de cibercultura: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online*: multiplicidade, coaprendizagem e Educação online, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG), desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR). Para tanto, apresentaremos um recorte da dissertação em fase de conclusão no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – PPGE/UFJF, pertencente à linha de pesquisa Linguagem, conhecimento e formação de professores, com defesa prevista para o início de 2015. Tal estudo tem a proposta de discutir os MOOC (Massive Open Online Courses), suportados por Recursos Educacionais Abertos (REA) e os desdobramentos da Educação Aberta na contemporaneidade. Para auxiliar o aprofundamento no tema, buscamos teóricos da Cibercultura (SANTOS, 2010, LEMOS, 2004, LÉVY, 1999, SANTAELLA, 2004, dentre outros), da Educação Aberta, MOOC e REA (SANTOS, 2011, AMIEL; OREY; WEST, 2010, SIEMENS, 2008, 2005, dentre outros) e da Filosofia (DELEUZE e GUATTARI, 1995). Delimitamos como objetivos desse estudo: (a) identificar/mapear as produções nacionais e internacionais que tratam destes cursos; e (b) compreender como os pesquisadores estão apresentando os seus estudos sobre esses cursos abertos. Neste resumo expandido faremos uma breve apresentação dos conceitos de MOOC, REA e Educação Aberta, bem como o processo de planejamento e construção do POMAR (Percursos Online Múltiplos Abertos e Rizomáticos), desenvolvido pelo GRUPAR.

A Educação Aberta: possibilidade nos REA e nos MOOC

As discussões sobre a Educação Aberta podem ser relacionadas inicialmente com as considerações de Otto Peters sobre a Educação a Distância. Peters (2004) considera a década de 70 como o início da nova era da educação a distância na qual o uso de eletrônicos analógicos (rádio e televisão) e, mais tarde, os vídeos e as fitas cassetes contribuíram consideravelmente para o acesso ao conhecimento. As ponderações de Peters sinalizam a importância do movimento da Educação aberta como possibilidade de ensino e de aprendizagem que utilizam a “abertura” das mídias, existentes antes mesmo da criação e da expansão da web.

Conforme as reflexões de Santos (2012), o conceito de Educação Aberta vai se adaptando à nova realidade da sociedade na qual vivemos e passa a se configurar como um movimento ligado a esse contexto da cibercultura. Este conceito é proposto pelo

estudioso Pierre Lévy (1999) ao defender que a sociedade está inserida no novo ambiente complexo e multifuncional, um espaço de possibilidades para a comunicação, definido como ciberespaço. Tal espaço de interações e de ações possibilitam uma reflexão em relação à temporalidade e suas mudanças com a introdução da web na vida das pessoas. O ciberespaço potencializa diversas maneiras do indivíduo se relacionar e se interligar aos seus pares.

A estudiosa Santos (2011, p. 74) aponta algumas características da Educação aberta e a liberdade do cursista no acesso ao conhecimento pretendido. De acordo com as ponderações da autora: I) O cursista tem a liberdade de escolher o lugar no qual irá estudar (casa, trabalho ou instituição de ensino); II) Estudar por módulos, créditos, ou qualquer forma que auxiliará o estilo de vida do cursista; III) O uso da autoinstrução a partir de uma certificação opcional; IV) Isenção de taxas de matrícula ou mensalidade para a realização do curso desejado; V) A isenção de vestibular e de qualificações prévias; VI) O uso de REA na educação formal ou informal. Conforme uma colocação pertinente de Amiel (2011), a ideia da Educação Aberta é relacionar o ensino a distância e o presencial, considerando os interesses dos alunos e dos professores, levando em conta a aprendizagem. Por isso, para que esse movimento aconteça, é importante que as práticas culturais sejam abertas, híbridas, compartilhadas e colaborativas. Em seus estudos, Santos (2011) destaca a contribuição das Universidades Abertas como potencializadoras da Educação Aberta.

O exemplo mais conhecido de Universidade Aberta é a Open University do Reino Unido, que oferece ao cursista o estudo por módulos e a certificação obtida por créditos, podendo acessar os cursos no trabalho, em casa, na mesma cidade da universidade ou não. Ainda que tenha nome similar, a universidade aberta brasileira, o projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, a partir de um edital do Ministério da Educação (MEC), funciona por meio da articulação entre o governo federal como responsável pelos cursos e os polos presenciais que são 'custeados' pelos municípios inscritos, garantindo recursos materiais (computadores, internet, salas) e profissionais (tutores presenciais e coordenadores de polo).

As possibilidades atuais da Educação Aberta estão materializadas nas redes sociais online, sendo que os MOOC e os Recursos Educacionais Abertos (REA) se constituem, respectivamente, como espaços e recursos potentes para este tipo de educação. O termo REA, conforme Santos (2011), foi pensado em um Fórum da UNESCO sobre os Cursos abertos na Educação Superior nos países em desenvolvimento. A autora pontua que o conceito foi traduzido em 2006 e foi usado para a expansão da participação no Ensino Superior e na educação informal a distância.

Conforme esta autora, para criação dos REA é necessário que: I) o recurso apresente a licença credenciada para que o usuário saiba o que pode fazer para remixá-lo; II) o usuário possa modificar, compartilhar ou adaptar o REA da maneira como achar conveniente; III) os formatos dos materiais sejam simples e fáceis de serem modificados. Devemos ter cuidado em diferenciar Objeto de Aprendizagem e REA. O primeiro é fechado, pensado para o cursista utilizá-lo sozinho, sem alterações em seu conteúdo; já o segundo é disponibilizado para que ele reconstrua o material, utilizando a cocriação e a colaboração presentes nos usuários da rede.

Para Amiel, Orey e West (2010), ao pensarmos nos REA, valorizamos a disponibilização de conteúdo na rede, com a licença adequada; porém alerta que o acesso aos materiais não é o único fator para garantir uma educação aberta. Ao pensarmos no licenciamento e conseqüentemente nos direitos autorais é necessário

considerarmos: I) O programa ou local utilizado para fazer o licenciamento; II) Considerar o tipo de licenciamento mais adequado ao material e ao conteúdo vinculado a ele; III) Esclarecer o usuário sobre essas questões de reutilização. Com relação ao licenciamento, discutiremos a seguir sobre o Creative Commons (CC), criado em 2001, usado para definir os autores de obras intelectuais produzidas na rede, com diferentes níveis de flexibilidade para o reuso legalizado.

Outra Materialização da Educação Aberta são os MOOC (Massive Open Online Courses) que surgem tendo suas raízes no que foi denominado de Conectivismo (SIEMENS, 2005). Segundo os primeiros propositores (MCAULEY, STEWART, SIEMENS & CORMIER, 2010) deste tipo de curso, uma das características marcantes seria disponibilizar, aos interessados em determinadas temáticas, informações que estão dispersas na internet. Dentro de um MOOC é comum, por sua proposta-concepção, encontrarmos Recursos Educacionais Abertos (REA) e com isso há a possibilidade do cursista reutilizar o conteúdo que é disponibilizado, adequando-o à sua realidade e à sua necessidade, sempre respeitando o tipo de licenciamento para ser remixado.

Cabe salientar que Siemens (2008) faz uma divisão dos cursos abertos em: cMOOCs (MOOC conectivistas) que consideram a criação, autonomia, a aprendizagem social em rede e a geração do conhecimento. Os xMOOCs baseados na duplicação do conhecimento, se organizam por meio de vídeos, exercícios, testes, e reproduzem os formatos de aulas expositivas. Os cMOOCs tem como foco a criação, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem em rede, já os xMOOCs tendem a aperfeiçoar seus métodos instrucionais, disponibilizam os materiais para os alunos e está relacionado às universidades de prestígio, apresentando materiais prontos para os cursistas estudarem. Tais especificações nos instigam a refletir acerca da concepção de Educação Aberta estudada.

Os estudos brasileiros sobre tais cursos são recentes e em nossas investigações, até o momento, fizemos uma pré-análise de dois MOOC realizados no Brasil. Considerando os REA, em ambos os MOOC analisados, percebemos que esse não é um recurso utilizado para a apresentação dos conteúdos. Destacamos que os REA não são pré-requisito para o desenvolvimento desses MOOC, mas a partir das leituras e estudos que temos realizado, esses recursos são uma excelente forma de possibilitar o acesso à conteúdos variados, produzidos por estudiosos de diferentes áreas. Estamos realizando estudos sobre os MOOC e REA em outros países, especialmente acerca das produções científicas. Faremos ainda outras observações e entrevistas com o gestor dos MOOC brasileiros e com alguns cursistas em busca de compreender melhor como tem ocorrido este movimento e seus desdobramentos. Porém, as investigações e estudos até então produzidos sinalizaram, para o nosso grupo de pesquisa e para mim, pesquisadora e professora, que a Educação Aberta pode oferecer outros caminhos e abrir possibilidades para a Educação e para os processos de ensino e de aprendizagem contemporâneas.

Desdobramentos do POMAR

Diante das reflexões e leituras sobre as questões da Educação aberta e suas possibilidades (REA e MOOC), no GRUPAR, resolvemos elaborar uma proposta que fosse ao encontro das interpretações e análises realizadas em nossas reuniões. A intenção era criar um espaço de possibilidades para quaisquer interessados em temas

que problematizassem a docência. Desta forma, foi idealizado e produzido o POMAR⁵⁷ (Percurso Online Múltiplos Abertos e Rizomáticos). Como a intenção é dar acesso e múltiplas possibilidades aos participantes, não utilizamos a palavra curso, pois entendemos que ela pressupõe uma estrutura de conteúdos e tempo de início e término. A proposta do POMAR é que cada participante navegue pelo espaço da maneira que achar mais potente, de acordo com os seus interesses sobre a docência. Considerando a variedade de temas estudados pelos integrantes do grupo, resolvemos nos agrupar em equipes a partir de temas de interesse, que foram divididos em: Docência no Ensino Superior; Avaliação e Educação; Tecnologias Digitais da Educação e Comunicação (TDIC) e Educação; e Formação e Subjetividade humana. Cada equipe de pesquisadores organizou e planejou os materiais que seriam disponibilizados de acordo com o tema e a maneira que serão apresentados para os participantes do POMAR.

Dessa forma, decidimos apresentar as temáticas em um site gratuito que oferece variadas propostas de *layout*, ampliando a criação e elaboração do que cada grupo gostaria de compartilhar na *web*. Com relação à organização do espaço, não delimitamos nenhum padrão prévio. Cada temática do POMAR tem como intenção a problematização, a cocriação e a colaboração, criando um espaço de debate, de crítica e de constante construção. Dentro da temática TDIC e Educação, por exemplo, o participante poderá acessar textos, vídeos, REA e fórum de discussão.

Como o POMAR é dinâmico, colaborativo, coautoral, aberto, múltiplo e rizomático, ele nunca está pronto, pois todos os participantes são coautores e podem, a qualquer momento, propor alterações, criar temas e subtemas, socializar materiais e mediar os assuntos debatidos.

Esta pesquisa, em fase de conclusão, não tem o objetivo de analisar o POMAR, mas trazê-lo para o debate enquanto possibilidade de colocar em prática o que nossos estudos indicam como Educação Aberta.

Considerações Finais

A educação aberta traz a possibilidade de se fazer educação sem barreiras, sem limitações. Por que uma educação centrada no estudante? Por que uma educação centrada no professor? Por que uma educação centrada em sujeitos, espaços? A Educação contemporânea traz a potência de um processo múltiplo, em que a cocriação seja de fato “com”, participativa, colaborativa, em que todos sejam mentores, articuladores, autores e estejam implicados no processo. Mais do que uma educação centrada num ator, num sujeito específico, precisamos cocriar educações descentralizadas, em que as polaridades e as cisões não mais existam.

As potências da Educação aberta apresentadas neste resumo se desdobram em possibilidades como os REA e MOOC. Tais definições são recentes e estão em construção, sendo que o interessante é pensar nos múltiplos desdobramentos e não na padronização do que representam. Os REA potencializam o acesso ao conhecimento e o compartilhamento de boas ideias, uma vez que oferecem múltiplas possibilidades de materiais em variados repositórios e formatos que podem ser utilizados em realidades diversas, a partir da demanda. O uso dos REA potencializa o acesso ao conteúdo e a

57

Para acessar o POMAR Docências, use o link: <http://gruparufff.wix.com/pomardocencias>

possibilidade de reutilização, a alteração do material conforme a demanda ou até mesmo o uso/produção de plataformas abertas para o compartilhamento de materiais.

Pensando na cibercultura, e mais especificamente na web, podemos inferir novas formas de ensino e de aprendizagem por meio da partilha, da construção colaborativa e da abertura no acesso, assim como na proposta apresentada no POMAR. Precisamos incentivar a disseminação desses conceitos novos; problematizar as questões de abertura e direito autoral; utilizar as políticas públicas de fomento à tecnologia para difundir o movimento dentro e fora do campo educacional.

Bibliografia

AMIÉL, T.; OREY, M.; WEST, R. **Recursos Educacionais Abertos (REA):** modelos para localização e adaptação. ETD-Educação Temática Digital, v. 12, n. mar., p. 112-125, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2284>>. Acesso em: 27 dez 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção Trans).

LEMOS, André. **Cibercultura e mobilidade:** a era da conexão. Razón Y Palabra. n.41, out/nov, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Trad. COSTA, C. I. São Paulo: Editora 34, 1999.

McAuley, Stewart, Siemens & Cormier. **The MOOC model for digital practice.** Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/MOOC_Final.pdf>. Acessado em 23 de maio de 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e arte do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura.

CASTRO, Valdir José de (coord). 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS. Andreia Inamorato. **Open Educational Resources in Brazil:** State-of-the-art, Challenges and Prospects for Development and Innovation. Moscow: UNESCO, 2011.

SANTOS, Edméa. **Educação online para além da EAD:** um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (orgs). Educação online: cenário, formação e questões didáticos metodológicas, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010. (p. 29 – 48)

SIEMENS, G. **Learning and knowing in networks:** changing roles for educators and design-ers. University of Georgia IT Forum, 2008.

_____. **Connectivism:** a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2, n. 1, January 2005.

Palavras-chaves: Educação Aberta, POMAR, REA, MOOC.

Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais

GPCV

Lynn Alves
Coordenadora

Universidade do Estado da Bahia
UNEB

www.comunidadesvirtuais.pro.br

Como os games são concebidos e avaliados nos estudos de desenvolvedores e pesquisadores quando se referem à aprendizagem escolar?

Isa Coutinho

Universidade do Estado da Bahia
Isacoutinho13@hotmail.com

Lynn Alves

Universidade do Estado da Bahia
lynnalves@yahoo.com

As discussões sobre os games têm crescido em todo o mundo. Pesquisadores de diversas partes do planeta tem se debruçado no estudo deste fenômeno tecnológico. Todavia, ao observarmos a contribuição desses artefatos para o processo educativo, mais especificamente a aprendizagem escolar, nos deparamos com um conhecimento ainda em construção, e como tal, sujeito a controvérsias.

Apesar dos esforços travados por diversos grupos de pesquisa e de desenvolvimento em defendê-los como potenciais mediadores de aprendizagem (PRENSKY, 2012; GEE, 2009; ALVES, 2012; MATTAR, 2012, MOITA), os games parecem pouco compreendidos enquanto elemento educativo. Uma das indagações mais frequentes feitas por pais e ou professores trata do desconhecimento a respeito de como estas interfaces lúdicas podem ajudar as crianças a aprender. O que de certa forma nos gera uma inquietação, na medida em que estamos diante de uma tecnologia que está no dia-a-dia das pessoas e ao mesmo tempo é permeada por processos imersivos, lúdicos e interativos. Nesta lógica, o principal desafio nos conduz a investigar sobre o que vem dificultando uma maior compreensão destes elementos híbridos nos ambientes educativos. Ou seja, quais seriam os fatores que ainda precisam ser investigados, aprimorados ou descobertos considerando a constante disseminação de tal conhecimento.

Partimos do pressuposto que um dos grandes problemas na relação dos games e aprendizagem reside na indefinição de perspectivas avaliativas, que sustentem a ideia da aprendizagem mediada por estes artefatos tecnológicos. Esta indefinição pode estar atrelada ao que acreditamos como uma incongruência entre aquilo que se concebe como jogo digital e o que se espera com o objetivo de sua interação nos espaços educativos. Nesta lógica, a dificuldade se instala não só para avaliar o que se espera de aprendizado com o uso do jogo, como também de escassez de estratégias avaliativas para coletar informações e demonstrar os progressos alcançados pelos educandos na interação com estes artefatos.

Uma vez desprovidos de uma estratégia avaliativa que identifique o tipo de conhecimento adquirido, corremos o risco de defendermos a importância dos game para a aprendizagem escolar como uma mídia rica de sentidos e significados (ALVES, 2012), entretanto, sem evidências que sustentem sua consistência para o processo educativo.

Por outro lado, não podemos deixar de registrar que já existem algumas experiências pontuais, em espaços educativos. Estas experiências, tanto fora como dentro do Brasil arvoram na prática de pesquisa, desenvolvimento e interação com os game como elementos do currículo, ou através de metodologias que seguem os princípios da Gamificação. A Gamificação consiste em uma metodologia que agrega elementos de

diversão de um jogo em situações do mundo real. Ou seja, as mecânicas de um jogo ou técnicas são utilizadas em situações em que não há contexto de jogo. (SALEM & ZIMMERMAN, 2012; MCGONICAL, 2011). Esta estratégia metodológica vem sendo utilizada com o propósito de tornar a aprendizagem lúdica e prazerosa além de promover engajamento, interatividade e colaboração dos participantes. A escola pública “*Quest To Learn*”⁵⁸ em Nova York, a *Olimpíada de Game e Educação (OJE)*⁵⁹; a *GeeKie*⁶⁰ Game e o *Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais*⁶¹ no Brasil, são bons exemplos de iniciativas que compõe este cenário.

Além disso, o crescimento no desenvolvimento de jogos voltados a distintas áreas do conhecimento vem ganhando espaço tanto nas pesquisas vinculadas a Universidades quanto por empresas, com finalidade comercial. No último relatório apresentado pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES, 2014)⁶², por exemplo, foi possível identificar referência a uma determinada universidade no Brasil com o maior número de jogos educativos desenvolvidos. (BNDES, 2014).

Este estudo tem como objetivo caracterizar o cenário das produções e experiências com games a partir de um mapeamento realizado com alguns dos principais grupos de desenvolvedores e pesquisadores no âmbito internacional e nacional. Esta investigação, que não pretende esgotar tal tema, é parte do doutoramento de uma das autoras que empreende a expectativa de desenvolver conhecimentos a respeito de processos avaliativos que sustentem a aprendizagem mediada pelos game no espaço escolar.

Trata-se de um estudo descritivo, em parte exploratório, que envolveu doze pesquisadores de games, distribuídos no Brasil, Peru, Espanha, e Portugal. Vinte estudiosos foram escolhidos de forma aleatória para compor uma amostragem por conveniência. Durante a seleção das informações um dos participantes foi excluído por não atender aos critérios de inclusão. Os critérios de inclusão partiram da refinação apenas para aqueles que desenvolviam, pesquisavam e interagiam com games voltados à aprendizagem e áreas correlatas, de forma contínua em suas atividades. Dos vinte pesquisadores contactados via e-mail apenas treze deram retorno, com a exclusão de um deles. O que culminou com um panorama formado por nove (9) participantes do Brasil, distribuídos entre as regiões Nordeste e Sul e apenas um (1) para cada país envolvido na pesquisa. Totalizando doze. O instrumento de coleta consistiu em uma entrevista semi-estruturada dividida em três blocos: concepção de jogo digital e aprendizagem, concepção de avaliação, metodologias e abordagens utilizadas para avaliar os jogos. As entrevistas foram realizadas através da mediação pelo Skype e pessoalmente quando possível.

Os principais resultados desta investigação revelaram que não existe um consenso quando na avaliação dos games. O que de fato não permite maiores generalizações ou inferências a respeito do percurso alcançado pelos educandos/jogadores. Outro aspecto apontado sugere que tanto em âmbito internacional quanto nacional houve pouca preocupação em documentar progressos de forma objetiva e comparar a eficácia das diferentes estratégias avaliativas em relação aos games e sua interlocução com a aprendizagem.

58 <http://q2l.org/>

59 www7.educacao.pe.gov.br/oje/app/index

60 www.geekiegames.com.br

61 www.comunidadesvirtuais.pro.br

62 Disponível em: <http://www.bndes.gov.br>

Outro ponto a ser destacado é a concepção que os grupos têm dos jogos. Três perspectivas foram identificadas. A primeira que defende a compreensão dos jogos como espaços de aprendizagem que não objetivam atuar como ferramentas ou recursos tecnológicos, mas como tecnologias intelectuais que ampliam, modificam e transformam as funções cognitivas (Lévy 1993; 1998). A segunda é a compreensão dos jogos como ferramentas dando um cunho instrumental, no qual os jogos modelam e reproduzem práticas já vivenciadas na interação com as tecnologias analógicas. E finalmente a terceira que compreende os jogos como objetos de aprendizagem, reforçando mais uma vez a ênfase didática dos jogos. Cada uma das perspectivas apresenta limites, mas acredita-se que a segunda e terceira são as que mais contribuem para que as crianças e adolescentes resistam a interagir com os jogos com fins educativos. Por outro lado foi possível identificar um movimento que sinaliza experiências pontuais em espaços escolares e universidades através da mediação dos jogos. Muito embora, até onde pode ser investigado neste estudo, tais experiências sugerem maior concentração através de atividades pertencentes a projetos isolados, ou a práticas experimentais de determinadas disciplinas. O que de certa forma não lhes confere menor valia, mas também não permite maiores aprofundamentos.

Sem o propósito de estabelecer generalizações a partir dos dados trazidos por este estudo, haja vista suas limitações enquanto campo de exploração, é possível observar a necessidade de práticas avaliativas que de forma efetiva possam contribuir para construção de resultados baseados em evidências. Evidências aqui compreendidas como uma forma de definir, aprimorar, assim como atribuir valor e proficiência a prática educativa (Gary et.al. 2007) mediada pelos jogos.

Ao revisitar o título deste artigo foi possível considerar que a construção de bases para uma prática informada por evidências significa conhecer o que avaliar, como avaliar e para quem avaliar em um game. Enquanto tais dados ainda não estiverem definidos por uma sistematização efetiva, existe um risco eminente de reconhecer tal mídia como potencial espaço de aprendizagem, promissora e rica de significados, mas, no entanto sem lugar no espaço escolar até este momento.

Contudo, é preciso deixar claro que o movimento aqui proferido pela prática informada por evidência, não visa privilegiar um determinado tipo de evidência, ou de pesquisa, contras as outras fontes, inclusive as experiências pessoais. Mas busca um movimento de construção de pesquisas com critérios de sistematização que privilegiem não apenas as práticas informadas por evidências, mas as evidências informadas por interatores no processo de interação.

Acreditamos que o esforço cotidiano dos pesquisadores da área de educação em construir sentidos para os games, pode contribuir para efetivação de práticas mediadas por estes artefatos culturais nos espaços escolares.

Bibliografia

ALVES, L. **Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer?** *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 16, p. 29-35, 2008.

ALVES L. Games, colaboração e aprendizagem In: OKADA, A. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais:** coaprendizagem e desenvolvimento profissional. 01 ed. Milton Keynes : Colearn, 2012, v. 1, p. 20-30.

GEE, J.P. **Bons Vídeos jogos + Boa aprendizagem**: coletânea de Ensaio sobre os videojogos e Aprendizagem e a Literacia. Portugal: Edições Pedagogo LDA, 2010.

JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report**: 2013 Higher Education Edition. Austin: The New Media Consortium, 2013.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência** - o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. A ideografia dinâmica - rumo a uma imaginação artificial? São Paulo: Edições Loyola, 1998.

MATTAR, J. **Web 2.0 e Redes Sociais na Educação**. São Paulo. Artesanato Cultural, 2013.

MCGONIGAL, J. **Reality Is Broken**: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Nova York, Penguin Press, Ed. 1., 2011.

MOITA, F.; LUCIANO, Achilles; COSTA, A; BARBOSA, W. **Angry Birds como contexto digital educativo para ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos**: relato de um projeto. In: SBC – Proceedings of SBGames 2013, Track Culture, Full Paper, São Paulo, 2013.

PRENSKY, M. **Aprendizagem Baseada em Game**. São Paulo : Senac,

SALEN, K. ; ZIMMERMAN, E. Regras do Jogo - Fundamentos do Design de Jogos. Blucher, Vol. 1, Ed. 1. 2012.

THOMAS, et.al. **Educação Baseada em Evidências**: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. São Paulo: Artmed, 2007

Palavras-chaves: Games. Evidencias. Aprendizagem escolar.

Uma escola com mobilidade não é uma escola cheia de dispositivos móveis: um estudo de caso sobre a apropriação dos tablets numa escola municipal de Salvador

Tatiana Paz

Universidade do Estado da Bahia
tatianaspaz@gmail.com

Lynn Alves

Universidade do Estado da Bahia
lynnalves@gmail.com

As diferentes concepções que temos de escola revelam como visualizamos e vivenciamos as diferentes dimensões da mobilidade neste espaço. Quando pensamos no seu modo de organização temporal e espacial, ou quando pensamos nas funções exercidas por cada sujeito temos em questão diferentes aspectos da mobilidade.

As dimensões espaçotemporais são vivenciadas com base em uma lógica curricular que preconiza formas de ser e estar no espaço escolar. Pode-se dizer que o currículo é um artefato que foi engendrado 'a serviço' das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade (Veiga-Neto, 2002).

Estamos falando de um currículo disciplinar, que separou os saberes entre si, fragmentou o conhecimento. Esta fragmentação pode ser observada nas mais variadas formas de organização escolar – separação do conhecimento em disciplinas - como na clara separação entre a hora/espaço do recreio (momento de rir, brincar) e a hora/espaço da aula (seriedade, concentração). Os momentos de desordem, de errar, das contradições não combinam com a sala de aula; combinam com o momento da brincadeira, do jogar, das narrações cotidianas despreziosas. Essa concepção rígida de espaçotempo nas escolas tem sido questionada, na medida em que emergem em outros espaços a convivência entre o lúdico e o conteúdo político, entre o afetivo e o científico.

As tecnologias móveis possibilitam uma nova configuração espacial da escola, na medida em que os seus interatores trazem para a escola conteúdos não escolares e levam para fora da escola conteúdos próprios dessa instituição. O diálogo entre o que está dentro e o que está fora da escola mediado pelas tecnologias móveis é o argumento central deste trabalho. Este texto é fruto de uma pesquisa de mestrado que investigou *de que maneira a apropriação do tablet pode contribuir para os processos autorais de crianças do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Salvador*.

O caso analisado foi a experiência de criação de um documentário com os tablets, realizada por professoras e alunos da Escola Municipal Lagoa do Abaeté, que revelou o desejo desses sujeitos por pertencer ativamente da cultura da participação, na qual eles se apropriam do lugar “do sujeito que fala”, indo além do lugar de consumidor. No processo de construção e socialização do documentário eles enfrentaram limites referentes ao letramento e ao compartilhamento das suas produções. Os resultados da pesquisa revelaram também que a produção do documentário com os tablets possibilitou uma ampliação do espaço escolar. Nos ateremos neste trabalho às questões referentes ao processo de reconfiguração do espaço escolar provocado pela produção dos documentários com os tablets.

Para o desenvolvimento da investigação adotou-se uma metodologia de pesquisa com abordagem qualitativa, na qual o estudo de caso foi orientado pelos pressupostos da etnopesquisa crítica (Macedo, 2010). O interesse em observar um grupo de alunos

específico da Escola Municipal Lagoa do Abaeté (EMLA) conduziu ao método de *estudo de caso*, que tem por preocupação principal compreender uma instância singular, especial (MACEDO, 2010).

O grupo foi observado como um todo: três turmas - 4º ano B, 5º ano A e B⁶³. Foram aplicados os questionários de perfil com 26 alunos do 4º ano B, 26 do 5º ano A e 30 do 5º ano B a fim de identificar qual o perfil dos alunos destas turmas no que se refere à interação com os DM. As entrevistas foram realizadas com apenas 12 alunos destes estudantes e com as 2 professoras responsáveis pela produção dos documentários, com o objetivo de aprofundar questões relacionadas a este processo criativo.

Não tivemos o interesse de que este caso fosse empiricamente representativo de uma população determinada, no caso, da EMLA. Tratamos aquela experiência como única, sem a pretensão de generalizá-la para outros contextos; seguimos os pressupostos da etnopesquisa crítica, na qual o objeto é tratado como único, idiográfico, se consolida numa totalidade complexa que compõe outros âmbitos ou realidades (MACEDO, 2010).

A observação participante e a entrevista foram as principais técnicas de pesquisa utilizadas nesta investigação. A pesquisadora fez parte do cotidiano da escola participando de diferentes atividades, de forma que buscou interagir com os alunos nos corredores, intervalos e principalmente durante a construção do documentário. A observação foi realizada neste contexto de imersão nos cotidianos da escola.

O referencial teórico que orientou o diálogo com as narrativas dos sujeitos e com a experiência na escola consistiu na discussão sobre espaço (Lefebvre, 2006; Certeau, 2012; Milton Santos, 2006,2012); ciberespaço (Levy, 1999; Castells, 1999); Cultura da mobilidade (Beiguelman, 2006; Castells, 2009; Lemos, 2004, 2007, 2010; Santaella, 2007^a, 2007^b; Souza e Silva, 2004); autoria (Foucault, 2012; Ardoino,).

A triplicidade percebido-concebido-vivido (*prática do espaço - representação do espaço – espaços de representação*) nos ajudou a compreender a dinâmica espacial da escola no que se refere à mobilidade física, informacional, cultural, etc. Se pensarmos no *espaço percebido* – práticas sociais – relacionado com os sentidos que nós atribuímos aos lugares, veremos que a escola possui uma forma de organização que determina o uso de lugares para fins específicos (práticas): corredor é lugar de trânsito, sala de aula é lugar de corpos imóveis, pátio é lugar da brincadeira. À medida que reproduzimos estas práticas, mantemos a compreensão sobre aqueles lugares.

Estas relações são visualizadas no espaço concebido –representações do espaço – aquele que é dominante em uma sociedade, próprio dos engenheiros, dos urbanistas, arquitetos que concebem os lugares para determinados fins. No caso da escola: salas de aula, pátio, cantina, secretaria, sala dos professores. Através dessas representações visualizamos as relações de poder, sociais, políticas, que na escola são bem delimitadas na sua organização arquitetônica.

Já no espaço vivido – espaços de representação – temos o espaço dominado que, segundo Lefebvre (2006), a imaginação dos seus “usuários” tenta modificar e se apropriar. Essa dimensão do espaço, acreditamos corresponder às práticas instituintes, a escola vivida! Quando visualizamos as práticas com os dispositivos móveis na Escola

63

O documentário foi realizado pelas turmas do 4º ano A e B e 5º ano A e B. A pesquisadora acompanhou as 4 turmas no processo de construção do documentário, porém não foi possível por questões de cronograma escolar aplicar o questionário de perfil com os alunos do 4º ano A. Por isso decidiu-se não considerá-los quantitativamente enquanto sujeitos, porém eles fizeram parte de todo o processo.

Municipal Antônio Euzébio, presenciamos o espaço concebido, instituído, sendo afetado pelo instituinte e vice versa.

Ao pensar nas fronteiras físicas da escola, bem delimitadas pelos muros e respeitadas pelas práticas que raramente as ultrapassam, percebemos como estes professores e alunos afetam o instituído com as suas táticas e usos, processos instituintes, que ampliam o espaço escolar. Nas práticas instintivas existe uma busca por experiências de *bricolage* (Macedo, 2012), nas quais as pessoas buscam processos de autorização e autonomização, saindo das amarras de uma condução epistemológica disciplinar, de padrões esperados, de conceitos protegidos.

Assim, essas professoras desafiaram o cenário escolar ao se colocarem enquanto autoras de suas itinerâncias, seja através das produções com os tablets, seja no delineamento dos projetos, e até mesmo ao reconhecer novas formas de ser e estar na escola que incluem o deslocamento, o diálogo, o experimento, o caos do processo criativo.

Nesse sentido, as professoras atuaram como *bricoleurs* (Macedo, 2012), trabalhando em favor do imaginário, da radicalidade da sua capacidade de criar, reduzindo o medo da originalidade, tão comum nas escolas. Ou seja, adentraram em um movimento de lançar-se em um caminho fértil de implicação nos atos criativos, ser autor *agente-autor* (ARDOINO, apud BARBOSA, 2012) da sua prática.

As professoras reconheceram como limites a não realização da edição dos vídeos por parte dos alunos. Para que os alunos vivenciassem o processo de edição as professoras precisaria enfrentar um “caos” não esperado para a *sala de aula concebida*: barulho, bagunça, diálogo, movimento. Percebe-se, neste caso, que os processos de autoria com as tecnologias móveis vão além de uma perspectiva instrumental, centrado meramente no aparato tecnológico, envolve um modo de ser criativo que requer a invenção e reinvenção do cotidiano e suas práticas.

Foi possível perceber que a dimensão física da mobilidade quando incorporada ao fazer pedagógico trouxe ludicidade, pois possibilitou vivenciar a cidade com suas riquezas durante as práticas educativas escolares. Para as professoras, espaços como a Lagoa do Abaeté devem ser considerados como sala de aula. Nessa perspectiva, podemos visualizar o espaço vivido enquanto espaço instituinte de práticas que superam a rigidez com a qual o espaço escolar foi concebido. Espaços como museus, áreas de preservação ambiental, exposições artísticas, teatros, praças públicas, monumentos históricos, podem ser salas de aula quando nos apropriamos deles como tal.

Na sala de aula enrijecemos a realidade em alguns conceitos e descrevemos alguns fenômenos que parecem estar distantes de nós e dos alunos. Quando a escola sai das suas paredes se vê diante de uma realidade que é dinâmica, que visualizamos diariamente (às vezes sem atenção), é possível vivenciar o dentro-fora da escola e experimentar situações interessantes para o processo de aprendizagem.

A dimensão física da mobilidade, explorada pelas professoras ao produzir os documentários no entorno da escola, e a dimensão do pensamento estiveram imbricadas, e interferiram uma na outra. Se pensarmos que quando viajamos, o nosso deslocamento físico provoca um deslocamento cultural, informacional, do pensamento, assim também acontece quando saímos da escola. “Sair da escola” (mobilidade física) proporciona uma mobilidade do pensamento, de informação que são enriquecedoras para a aprendizagem. No caso específico da EMLA, o trabalho realizado com os tablets proporcionou o deslocamento do espaço físico da instituição para o entorno da escola. Nesse espaço, que se tornou escolar, no sentido amplo e simbólico, os alunos tiveram a possibilidade de se comunicar com a comunidade num diálogo que possuía uma

intencionalidade social e política: criar um documentário que retratasse as condições ambientais da Lagoa do Abaeté.

Como se observa, amplia-se o espaço escolar no sentido de que o espaço vivido alcança diferentes configurações estabelecidas a partir das necessidades dos alunos, professores e da comunidade no entorno, revelando uma apropriação cultural destes dispositivos móveis. Nisto, visualizamos traços de uma educação numa perspectiva plural, já que, como afirma Pretto (2012), esses equipamentos e todos os sistemas a eles associados são constituidores de culturas.

As experiências com os tablets na EMLA poderiam avançar no sentido da vivência do território informacional, de experimentar aquilo que as tecnologias móveis proporcionam em termos de apropriação do espaço urbano. Porém, a infraestrutura disponibilizada pela escola, e a própria estrutura da cidade não possibilitaram essa vivência, pois não possuíam redes de internet sem fio.

O fluxo dentrofora vivenciado pela experiência em produzir um documentário envolveu a mobilidade física que proporcionou maior diálogo com a comunidade – entrevistas realizadas com pescadores, moradores, lavadeiras - e ampliação do espaço escolar.

Porém, para que isso fosse possível, alunos e professoras tiveram que enfrentar questões de ordem social e política sérias que afetam as práticas pedagógicas realizadas com tecnologias móveis na escola e por consequência, afetam as suas práticas criativas. Alguns aspectos vivenciados na instituição e nas comunidades cotidianamente, como a violência, afetaram diretamente as práticas educativas realizadas com as tecnologias móveis.

Estas experiências confirmam a assertiva de Pretto (2011) de que felizmente, são inúmeras as possibilidades de transformação dessa realidade e muitas delas estão sendo implantadas e conduzidas por professores e professoras atuantes e animados, lutando contra a precariedade das condições profissionais e de infra-estrutura das escolas. O autor ressalta que no campo das tecnologias da informação e comunicação, torna-se necessário intensificar a apropriação das tecnologias digitais enquanto elementos de cultura, e não apenas como aparatos tecnológicos (muitas vezes presentes nas escolas por pressão da indústria!) que ilustram ou facilitam os processos escolares.

Por fim, compreendemos que experiências como esta revelam que o espaço escolar sofre alterações na sua dinâmica, na medida em que os sujeitos se propõem a concebê-lo e vivenciá-lo de forma ampla, para além das suas rígidas paredes. As tecnologias móveis não inauguram a possibilidade de ampliação do espaço escolar, porém provocam essa instituição ao romper com a ideia de tempos e espaços rígidos. A experiência de produzir um documentário no entorno da escola possibilitou um diálogo rico entre a escola e a comunidade que contribuiu para a aprendizagem dos alunos. A impossibilidade de vivenciar o fluxo-informacional entre a cidade e o ciberespaço, causado pela ausência de redes móveis de internet, foi o principal limitador dessa experiência no que se refere à exploração das novas configurações espaciais proporcionadas pela cibercultura.

Bibliografia

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: **Jacques Ardoino e a educação**.

MACEDO, R. S., BARBOSA, J. G., BORBA, S. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BEIGUELMAN, G. Entre hiatos e intervalos (A estética da transmissão no âmbito da cultura da mobilidade). In: ARAÚJO, D. C. de. (Ed.) **Imagem (ir) realidade: comunicação e cibermídia**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2006.

BUZATO, Marcelo. **Cultura digital e apropriação ascendente**: Apontamentos para uma educação 2.0. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.283-304, dez. 2010

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel; FERNÁNDEZ-ARDEVOL, Mireia; QIU, Jack Linchuan; SEY, Araba. **Comunicação móvel e sociedade: uma perspectiva global**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Produção Independente, 2006

LEMOS, André; JOSGRILBERG, Fabio (orgs.). **Comunicação e mobilidade: aspectos socioculturais das tecnologias móveis de comunicação no Brasil** - Salvador: EDUFBA, 2009.

_____. **Cibercultura e mobilidade: a era da conexão**. Razon y palabra, n. 41, oct./nov. 2004.

_____. **Mídia Locativa e Territórios Informacionais**. 2007

_____. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 5ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Série Pesquisa, Brasília: Liber livro Editora, 2010.

PRETTO, Nelson. **O desafio de educar na era digital**: educações. Revista Portuguesa de Educação, 2011, pp. 95-118

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007a.

_____. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade.** São Paulo: Paulus, 2007b.

SANTOS, Edméa. O. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena; SILVA, Marco. (Org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões.** 1ª ed. Rio de Janeiro: ANPED NACIONAL, 2011, v. 1, p. 138-160.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro: Record. 2012

SHIRKY, C. **A cultura da participação.** Criatividade e generosidade no mundo conectado.

SOUZA e SILVA, A. Araújo. **Interfaces móveis de comunicação e subjetividade contemporânea: de ambientes de multiusuários como espaços (virtuais) a espaços (híbridos) como ambientes de multiusuários.** Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Escola de Comunicação, CFCH, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Novas geometrias para o currículo e processos identitários.** In: Atas do V Colóquio Sobre Questões Curriculares e I Colóquio Luso-Brasileiro (Conferência de Abertura). Braga: Universidade do Minho, 2002.

Práticas de letramento digital e autoria de alunos surdos no ambiente Scratch

Patrícia R. Rodrigues

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
rochapatricia.r@gmail.com

Lynn Rosalina G. Alves

Universidade do Estado da Bahia - UNEB
lynnalves@gmail.com

Um dos grandes desafios para os processos educativos destinados a alunos surdos tem sido garantir sua inclusão nas práticas de letramento. Isso por que, devido às especificidades desses alunos na área da linguagem, muitos acabam por enfrentar dificuldades para acessar e produzir significados em diversos âmbitos sociais, comprometendo sua participação social em ambientes e contextos em que a escrita representa o sistema simbólico principal.

No contexto dessa problemática, encontram-se as atuais alterações nas práticas de comunicação e interação com o conhecimento instauradas com a crescente presença das tecnologias digitais e telemáticas. Nessa realidade, as maneiras de acessar e produzir significados não se concretizam mais exclusivamente sob a forma de escrita e, na cultura de hoje, mais do que nunca, múltiplas linguagens se misturam provocando modificações na forma como nos comunicamos. Surge daí, um novo paradigma de letramento, o digital, marcado por novas formas de interação, competências discursivas e cognitivas.

A participação dos surdos nos ambientes digitais já tem sido registrada por diversos estudos que destacam as possibilidades que se abrem para sua inclusão social e aprendizado (ROSA, CRUZ, 2001; GARCÉZ, 2006; GARCÊS, MAIA, 2009; NEVES, 2009; MACHADO, FELTES, 2010; NOGUEIRA, 2014). Entretanto, é importante destacar que esses trabalhos atêm-se a participação de jovens e adultos surdos, havendo assim, uma lacuna investigativa a respeito da atuação das crianças.

A partir dessas circunstâncias, e, do envolvimento profissional com a educação de surdos por parte de uma das autoras deste trabalho, é que surgiu a pesquisa de mestrado aqui apresentada, cujo objetivo principal consistiu em analisar as práticas de letramento digital de seis crianças surdas, com idade entre 10 e 12 anos, na construção de jogos digitais, a partir da mediação do software *Scratch*. A investigação desse processo permite-nos o levantamento de questões relacionadas às especificidades da surdez nos ambientes digitais, considerando não apenas as dificuldades que essa condição particular apresenta, mas, principalmente refletindo sobre o caráter potencial que se inaugura em nossos tempos.

O *Scratch* foi escolhido por ser um software gratuito que permite, especialmente crianças e adolescentes criarem histórias interativas, jogos e animações através da programação gráfica (fig. 1), além de permitir o compartilhamento de suas criações na internet, inclusive em uma comunidade de usuários que se configura como rede social⁶⁴.

64

Disponível em: <http://scratch.mit.edu/>

Delimitou-se o tema jogos digitais por ser um tema que povoa o universo infantil e adolescente, sendo ainda compreendidos nesta pesquisa como elementos importantes nos processos de socialização e de promoção de eventos de letramento, que podem gerar novos modos de perceber, aprender e de se expressar (ALVES, 2008, 2009, 2010).

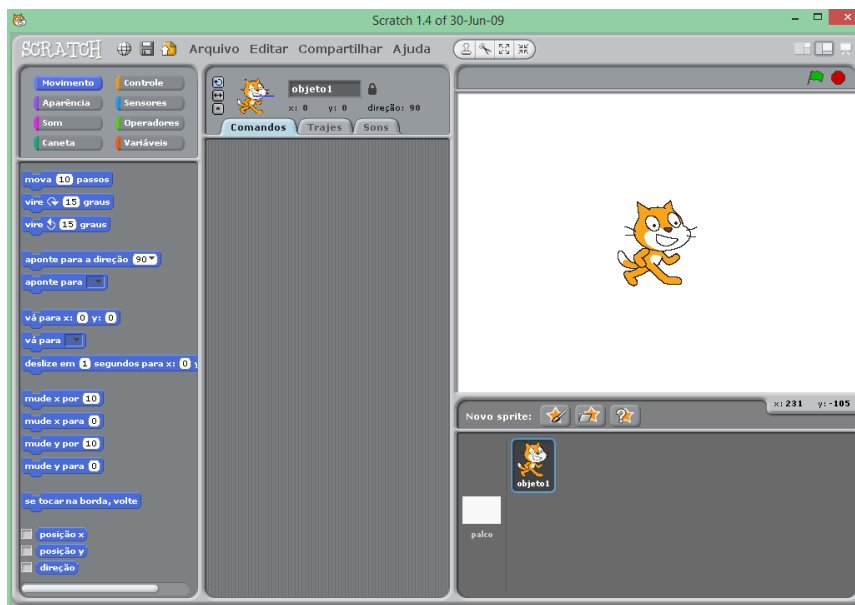


Figura 1 - Ambiente de programação do Scratch 1.4

A relevância desse trabalho justifica-se pelo fato de apresentar uma análise aprofundada dos processos de imersão, interação e letramentos ocorridos durante a pesquisa, trazendo contribuições importante para orientar as práticas pedagógicas destinadas a alunos surdos.

Trata-se de uma pesquisa participante, com a utilização da abordagem qualitativa, realizada em duas etapas. A primeira seguiu um roteiro de atividades de observação/avaliação das práticas de letramento digital que os sujeitos já possuíam no início do processo de pesquisa. A segunda, consistiu em oficinas de construção de jogos digitais utilizando o ambiente *Scratch*.

Participaram da pesquisa, seis crianças surdas do 4º ano do ensino fundamental que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Estado da Bahia (APADA-BA), com idade entre 10 e 12 anos. A escolha do grupo considerou seu bom nível de comunicação em língua de sinais e o fato de estarem em processo inicial de aprendizado da escrita.

O diário de pesquisa foi utilizado como principal instrumento para a coleta de dados, sendo nele registrado uma descrição minuciosa de todo o processo. Para a análise da experiência e dos materiais produzidos observou-se protocolos e critérios estabelecidos a partir de três categorias teóricas: tecnologia, letramento e autoria.

Apoiando-se na abordagem cultural desenvolvida por Lévy (2010, 2011), investigou-se como os recursos digitais, enquanto tecnologias intelectuais, possibilitam a reorganização e modificação dos meios nos quais se propagam as representações cognitivas dos indivíduos.

Com relação à categoria letramento, procurou-se delinear como, com o advento das tecnologias digitais e telemáticas, as práticas sociais que usam a leitura e a escrita se alteraram, configurando novas formas de interação, competências discursivas e

cognitivas e delimitando funções essenciais para a participação ativa e competente dos sujeitos envolvidos. Sob esse olhar, buscou-se na abordagem social-semiótica de Kress (2005, 2013) os fundamentos para caracterizar os processos de construção de significados a partir de práticas letradas multimodais.

No aprofundamento da categoria autoria, foram observadas experiências de análise e produção com a linguagem nos espaços digitais, que configuram novas modalidades de produção de conhecimento. Nesse contexto, a discussão foi amparada no conceito de *produsagem* de Bruns (2007), que caracteriza os modos de criação de conteúdo colaborativo em que os sujeitos atuam com a função híbrida de usuário/produtor.

Toda a análise desenvolvida se alinhou ainda às problematizações referentes à educação de surdos na atualidade, revelando implicações diretas das observações feitas para as práticas pedagógicas destinadas a alunos surdos.

Quanto aos resultados, verificou-se que as oportunidades de expressão e interação em práticas de letramento multimodais presentes no ambiente *Scratch* favoreceram a ampliação de habilidades de letramento digital e de autoria desses alunos.

Os dados também revelaram que as produções e procedimentos desenvolvidos nesse percurso, podem ser entendidos como práticas letradas que operam com variados produtos semióticos, resultando em materiais que comunicam e produzem significados.

Além disso, constatou-se que a aproximação com o universo dos jogos digitais pode oferecer diversas oportunidades de experimentação de significados de forma ativa e crítica, favorecendo a motivação e engajamento das crianças.

Por fim, vale destacar que as reflexões levantadas a partir dos dados obtidos apontam para desafios e perspectivas para a educação, reconhecendo ser necessário uma aproximação desta com os ambientes digitais.

Bibliografia

ALVES, L. R. G. Relações entre os jogos digitais e aprendizagem: delineando percurso. In: **Educação, Formação & Tecnologias**; vol.1(2); p. 3-10, Novembro de 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/58/38>>. Acesso 16 ago. 2014.

_____. Games, aprendizagem e leitura: na trilha dos (des)compassos. **Revista de Educação Presente** – Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Salvador, ano 17, n. 65, p. 36-43, ago/nov. 2009. Disponível em: <https://www.academia.edu/6018632/Games_aprendizagem_e_leitura_na_trilha_dos_des_compassos>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. Letramento e games: uma teia de possibilidades. **Revista Educação & Tecnologia** – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, v. 15, n.2, jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/272>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

BRUNS, A. **Produsage, Generation C, and Their Effects on the Democratic Process**. Paper presented at MIT 5 (Media in Transition) conference, MIT, Boston, USA, 27-29 April 2007. Disponível em: <<http://eprints.qut.edu.au/7521/>>. Acesso em

16 ago. 2014.

GARCÊZ, R. L. O. Entre o silêncio e a visibilidade: o Orkut como espaço de luta por reconhecimento do movimento social dos surdos. **Anais do I Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política** - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2010/11/Garcez_2006.pdf>. Acesso em 16 ago. 2014.

_____; MAIA, R. C. M. Lutas por reconhecimento dos surdos na internet: efeitos políticos do testemunho. **Rev. Socio. Polit.** vol.17 n.34, Curitiba Out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a07v17n34.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2014.

KRESS, G. **Gains and losses**: New forms of texts, knowledge, and learning. *Computers and Composition*. 22, 2005, p. 5-22. Disponível em: <<http://williamwolff.org/wp-content/uploads/2010/01/kress-cc-2004.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2014.

_____. Recognizing learning: a perspective from a social semiotic theory of multimodality. In: **Multilingualism and Multimodality**. Current Challenges for Educational Studies. Sens Publishers, Rotterdam, 2013, p. 119-132. Disponível em: <<http://eprints.ncrm.ac.uk/3202/>>. Acesso em 16 ago. 2014.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

MACHADO, F. M. A.; FELTES, H. P.M. Comunidade surda e redes sociais. Práticas de regionalidade e identidades híbridas. **Conexão - Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 9, n. 17, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/469/391>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

NEVES, G. V. Os Surdos e as TIC's: o ambiente virtual como espaço de trocas interculturais e intersubjetivas. **Anais do VI Congresso Internacional de Educação - Educação e tecnologias**: Sujeitos (des) Conectados? - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2009. Disponível em: <<http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2009/pdf/resumo/Os%20surdos%20e%20as%20TICs.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2014.

NOGUEIRA, A. S. **Práticas de Letramento multimodais em Ambiente digital**: uma possibilidade para repensar a educação de surdos. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII: 19-45, 2014. São Paulo: LAEL/PUCSP.

ROSA, A. da S.; CRUZ, C. C. Internet: fator de inclusão da pessoa surda. **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 3, jun 2001, p. 38-54. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1889/1730>>. Acesso em 16 ago. 2014.

Palavras-chaves: letramento digital, surdez, criação de jogos digitais.

Museus Virtuais: desvelando espaços educativos no ciberespaço

Ivana Carolina Alves da Silva Souza
Universidade Federal da Bahia
ivanacarolina.souza@gmail.com

Lynn Rosalina Gama Alves
Universidade do Estado da Bahia
lynnalves@gmail.com

1. Introdução:

As possibilidades e processos oriundos do advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), vem sinalizando novos caminhos para os museus, que ao serem “fiscados” pelas teias da web se viram motivados a interagir com esse cenário, encontrando outros mecanismos para se apresentar ao público, reconstruir e expandir seus princípios, valores e funções e, especialmente estreitar seus laços com a educação. Este contexto que motivou o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em educação intitulada: Os Museus Virtuais Contam História: autoria e processos criativos no ciberespaço.

A referida pesquisa traz como questionamento central a maneira com que os sujeitos investigados interagem com o museu da gente e desenvolvem os conceitos de autoria e criatividade ao retratar as suas histórias e experiências. Para isso, traçamos uma metodologia com abordagem qualitativa e escolhemos como método condutor a pesquisa participante. O locus investigativo compreendeu um curso de extensão teórico prático onde dez participantes construíram colaborativamente um museu experimental, constituído por suas histórias de vida. Nesse espaço analisamos os processos de autoria e criatividade desenvolvidos pelos sujeitos em interação com o referido museu. Os sentidos construídos pelos sujeitos, além de contribuir para indagações acerca das fragilidades ainda apresentadas pelos museus virtuais, no que tange a interatividade, a abertura autoral e criativa, nos revelaram importantes reflexões acerca das cibernarrativas de vida e, sobretudo, suas conversas entre os museus virtuais e a cena da educação tecnológica.

Portanto, neste resumo, apresentamos as escolhas teóricas, assim como um recorte dos principais resultados obtidos na investigação, sobretudo aqueles que reforçam a possibilidade de estreitar os diálogos entre o mundo dos museus virtuais e a educação.

2. Museu Virtual

É interessante ressaltar que antes de encontrarem o caminho do ciberespaço encontro selado em meados da década de 1990, considerável parcela dos museus tradicionais não compartilhavam das mesmas “leis” que regem o mundo da internet, a exemplo do apelo ao coletivo, da democracia da informação e do conhecimento, a interatividade, a liberdade de expressão, dentre outros atributos. Pelo contrário, as ações desenvolvidas pelos espaços museológicos, como visto ao longo dos séculos, permitiam muito mais a supressão dessas possibilidades do que o seu incentivo.

Embora hoje sejam perceptíveis as iniciativas das entidades museais no que se refere à participação e ao acolhimento do público, a sensação de distanciamento marcada no imaginário social em relação aos museus, ainda se faz presente. De tal modo, que a mesma compreensão se reproduz quando nos referimos aos museus virtuais, afinal é comum associá-los à idéia da réplica ou imitação online de uma instituição existente no espaço físico, onde os passeios virtuais ou exposições digitais oferecem aos visitantes a condição restrita de meros espectadores contemplativos.

As características que regem o mundo da internet, influenciaram os museus a romperem com esses protocolos. A começar pelos acervos que se tornaram mais acessíveis a partir da digitalização e disponibilização em rede; perpassando pela ampliação do canal de comunicação entre os visitantes e as instituições e; culminando, com a participação ativa do público, que agora além de espectador contemplativo, tem a oportunidade de também expressar a sua criatividade e condição de autoria, legitimada pelos museus virtuais independente da distinção de classes e prestígio social como nos tempos de outrora.

Ainda assim, é válido esclarecer que a virtualização dos museus, vai para além da idéia de digitalização - transformação de átomos em bits - (NEGROPONTE, 2001), pois, como Lévy (1996) afirma, virtualizar é problematizar, é o processo de criação. Deste modo, o virtual enquanto produto desse processo criativo, refere-se a tudo aquilo que é latente, ou seja, algo implícito, ainda não manifestado externamente, mas que tem a capacidade de revelar-se numa ação futura e projetar um devir outro.

Se considerarmos esses aspectos, os museus virtuais irão se apresentar enquanto meios que potencializam a criação de uma nova realidade interativa e comunicativa, em constante metamorfose, permitindo ao visitante várias alternativas de fruição, bem como o poder de escolher, intervir e criar. Portanto, diferente do que muitos museus da rede materializam, um museu virtual é muito mais que colocar fotos na internet de mostras e exposições temporárias, pois, trata-se de conceber um museu totalmente novo, uma vez que ao tentar representar o real cria-se outra realidade, paralela e coexistente com a primeira, que deve ser vista como uma nova visão, ou conjunto de novas visões, sobre o museu tradicional. Trata-se de um museu sem fronteiras capaz de criar um diálogo virtual com o visitante, que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio (MUCHACHO 2005; HENRIQUES, 2004).

Nessa nova perspectiva, os museus passam também a existir independente de referências no espaço físico, não que isso venha significar a substituição dos museus tradicionais, mas sim, a concepção de uma realidade distinta que pode ser paralela ou não ao museu físico. O que vai estabelecer a identidade de um museu no espaço virtual online, não será o seu projeto arquitetônico ou o caráter “nobre” de seu acervo, mas, sobretudo, o desenvolvimento de suas ações no ciberespaço, a sua função social e seus princípios, que dizem respeito a uma:

instituição sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, e que adquire, conserva, estuda, comunica e expõe testemunhos materiais do homem e do seu meio ambiente, tendo em vista o estudo, a educação e a fruição (CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS, 2001)

Esta definição abrange também os centros e demais iniciativas preocupadas em valorizar e perpetuar os patrimônios materiais e imateriais, incluindo para esse fim o patrimônio vivo e a atividade criativa digital. Os museus virtuais, especialmente

aqueles criados sem interface da instituição tradicional, deram aval à criação e informação de histórias de qualquer personagem, de objetos artísticos (de artistas renomados e iniciantes) e não-artísticos; poemas; debates e demais elementos, de maneira a quebrar as barreiras do tempo-espaço, dos horários de visita, da comunidade local, do silêncio e mostrando textos que partem das mais simples pessoas de um lugar qualquer; agora não é o visitante que se desloca ao museu, mas sim as suas informações, enviadas a um endereço eletrônico (OLIVEIRA, 2002). Assim, os visitantes tornam-se participantes e também responsáveis por criar um ambiente que valoriza outras formas de conhecimento e produção humana, e que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado patrimônio.

Com esta possibilidade, os museus estreitam ainda mais os laços com os visitantes, que passam a assumir também a condição de integrantes, participantes neste espaço, principalmente, a partir do momento que a web 2.0 lança suas estratégias de interação, comunicação e aproximação entre as pessoas. Assim, os museus se viram seduzidos a navegar pelas novas “ondas” da web, experimentando diferentes meios de comunicação e compartilhamento, a exemplo das listas de discussões, chats, enquetes, fóruns, tags, blogs, flickr; além de mídias sociais como Youtube, Orkut, Facebook e Twitter. Com este “arsenal” disponível, os museus mais do que locais de cultura, memória e conhecimento, tornaram-se efetivamente redutos de comunicação e participação.

Embora o eixo Europa-E.U.A se apresente enquanto pioneiro nessa empreitada, o Brasil também tem revelado trabalhos de considerável importância que abrem espaço para o desenvolvimento de aspectos como a autoria, colaboração, comunicação e interatividade em rede. Podemos citar como exemplos, o Museu Virtual de Arte Computacional da UNB; o Museu Red Bull Street Gallery; o Museu da Pessoa, dentre outros ambientes que fluem na rede a partir da intervenção colaborativa de diferentes sujeitos, agora mais do que visitantes passivos e contemplativos. O Museu da Pessoa em especial, é considerado uma das referências dessa categoria no país, uma idéia brasileira que foi abraçada por países como Estados Unidos, Canadá e Portugal. Inaugurado na década de 1990, este ambiente visto como um dos pioneiros no ramo é um museu virtual de histórias de vida aberto à participação gratuita de qualquer pessoa que queira compartilhar a sua história, idealizado com o objetivo de democratizar e ampliar a participação dos sujeitos na construção da memória social.

Dessa forma, todo o acervo desse museu é constituído por narrativas de pessoas de diferentes partes do país, que são estimuladas a desenvolver a sua autoria e significar as suas histórias de vida, a partir de variadas linguagens midiáticas, a exemplo de vídeos, figuras, áudio, fotografias, cordel, textos, etc. Além disso, o Museu da Pessoa também viabiliza a articulação e parceria entre escolas, projetos sociais e ongs que mobilizam seus integrantes estimulando-os a valorizar e participar da memória social, utilizando para isso as possibilidades tecnológicas incorporadas ao museu.

Como observado, o referido museu se beneficia das facilidades oferecidas pelas webtecnologias, as quais tornam reais as idealizações de André Maulraux (2000) acerca do museu imaginário. Com essas tecnologias, é possível que qualquer sujeito tenha a possibilidade de construir seu próprio museu imaginário, estabelecendo redes de conexão e troca de informações com outros sujeitos, grupos e comunidades, por meio da produção e conhecimento de suas experiências.

Quando concebidos a partir dessas perspectivas, os museus virtuais podem se revelar enquanto potenciais espaços de aprendizagem, contribuindo para romper a barreira que existe entre passado e presente, fazendo aflorar futuras perspectivas sociais e

educacionais, inclusive de uma educação escolar, na medida em que podem proporcionar o compartilhamento e o cruzamento de histórias, o favorecimento da escrita e também da leitura, além de potencializar a interação entre os estudantes, no caso de uma possível conexão entre sala de aula e museus. Nesse sentido, a adesão dos museus virtuais aos dispositivos midiáticos de autoria e criatividade presentes no ciberespaço, pode efetivar processos educativos tecnológicos contemporâneos que podem estar conectados ao espaço escolar. Podemos citar como exemplos o letramento digital e a leitura hipertextual que podem conduzir aprendizagens necessárias para fixar e dar sentidos ao fluido informacional.

Os resultados da pesquisa apontaram que os museus virtuais precisam continuar a percorrer outros percursos; quebrar protocolos tradicionais e, sobretudo, reconhecer e dar voz às produções que fogem do circuito legitimado, para que efetivamente potencializem processos de autoria, criatividade, desenvolvimento de narrativas, podendo assim estreitar os laços com a educação. Atuando nesse sentido, os museus virtuais podem também elucidar e contribuir para a disseminação de valores individuais e coletivos, bem como os modos de vida de sujeitos e grupos distintos, os quais podem ser representados a partir do entrelace de suas histórias, relatos, experiências, dentre outros elementos que são fundamentais para serem desenvolvidos, especialmente quando pensamos a dinâmica que incide sob o contexto da contemporaneidade e da convergência tecnológica, que atinge diretamente os modos de ser e fazer dos sujeitos sociais.

Certamente que, assim como demonstramos ao longo da pesquisa, ainda são necessárias significativas modificações na concepção dos museus virtuais. Dessa maneira, para que os museus continuem a contar histórias mediante processos de autoria e criatividade e estreitem os seus laços com a educação, não se trata unicamente de vultosos investimentos em tecnologias interativas, mas sobretudo, de um movimento de disseminação da cultura dos museus virtuais ainda pouco conhecidos e utilizados por nós brasileiros; necessária também é a dissolução de protocolos burocráticos que ainda pairam sobre o cenário museológico, além de intenções e ações verdadeiramente democráticas e engajadas na valorização da vida e das experiências diversas.

Bibliografia

CONSELHO INTERNACIONAL DE MUSEUS. **Definição de museu**. Barcelona: Assembleia Geral, 6 de Julho de 2001. Disponível em: <www.icom.org.br>. Acesso em: 17 jul 2014.

HENRIQUES, R. **Memória, Museologia e Virtualidade**: um estudo sobre o Museu da Pessoa. Dissertação apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa, 2004.

LEVY, P. **O que é o virtual**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996. (coleção TRANS).

MALRAUX, A. **O museu imaginário**. Almedina, 2000

MUCHACHO, R. **Os Museus Virtuais**: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico. Biblioteca online de Ciências da Comunicação, 2005. ISSN: 1646-3137.

NEGROPONTE, Nicholas. **A vida digital**. 2a. edição. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, J.C. **Democracia da memória e da informação**: os museus virtuais totais. In: III Seminário da Ciberpesquisa, 2002. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/museutecnologia/artigos/democraciadainformacao.htm>>. Acesso em: 01.ago de 2014.

Palavras-chaves: Museus virtuais, mídias sociais, educação

Grupo de Pesquisa Educação e Mídia

GRUPEM

Rosália Duarte
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro
PUC-Rio

Habilidades e modos de uso do computador e da Internet entre jovens estudantes do Rio de Janeiro

Rita Migliora

Universidade Católica de Petrópolis
ritaelig@terra.com.br

Rosália Duarte

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro –PUC-Rio
rosalia@puc-rio.br

Palavras-chave

Jovens; Mídia; Usos e Habilidades; Educação.

Introdução

O presente artigo apresenta e discute o percurso teórico e metodológico que orientou a realização da pesquisa Jovens da rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro: modos de uso e as habilidades no computador e na Internet. A realização deste estudo envolveu a construção e aplicação de questionários junto a 3705 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma amostra de 39 escolas.

O estudo foi realizado com os seguintes objetivos: identificar modos de uso de mídia pelos estudantes e as habilidades desenvolvidas nos diferentes contextos de uso; mapear os usos de mídia dos estudantes, buscando observar os seguintes aspectos: acessos, usos e significados atribuídos às mídias pelos alunos; o tempo dedicado ao computador e à Internet e as experiências propiciadas por tais interações, assim como o espaço destinado a essa mídia em casa e na escola; estabelecer tipologias de habilidades e de modos de usos da Internet e do computador; analisar possíveis correlações entre as habilidades e os modos de uso da Internet e do computador e as outras variáveis capturadas no instrumento, tais como consumo cultural, escolaridade dos pais, recursos de mídia em casa, motivação do aluno para estudar.

Neste artigo apresenta-se e discute-se alguns dos resultados desta pesquisa no que concerne a análise descritiva da amostra e a análise relativa a percepção da habilidade educacional, tecnológica e social no uso do computador e da Internet destes jovens.

Contexto e instrumento de pesquisa

Este estudo faz parte de uma pesquisa maior intitulada Juventude e Mídia⁶⁵ que coletou dados junto a 3705 estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de 39 escolas da Rede

65

A pesquisa Juventude e Mídia (financiada por FAPERJ/CNPq e CAPES-PROEX) envolveu três grupos de pesquisa: GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia e LAEd - Laboratório de

Pública Municipal do Rio de Janeiro. As escolas foram selecionadas aleatoriamente a partir da subdivisão das 1024 escolas da Rede em cinco estratos, considerando tamanho, localização e disponibilidade de equipamentos eletrônicos: escolas grandes e pequenas, próximas e distantes de áreas de favelas e escolas pólo de leitura. A amostra final foi composta por 40 escolas definindo uma proporção aproximada de uma para cada vinte e cinco. Uma das escolas incluídas na amostra desistiu de participar da pesquisa.

O questionário do aluno foi formado por blocos temáticos. Estes foram analisados visando a construção de escalas ou fatores unidimensionais, de modo a definir a medição dos construtos teóricos de interesse. Para isso foi empregada a Teoria da Resposta ao Item não paramétrica, que verifica o ajuste de uma escala de Mokken por meio do coeficiente de escalonabilidade H (SJISTMA e MOLENAAR, 2002).

Descrição da Amostra

Os jovens que participaram desta pesquisa tinham majoritariamente entre 14 e 15 anos (71%); 51% eram do sexo masculino e 49% do sexo feminino; 61% deles usam a internet há mais de 3 anos; 77% declararam ter computador em casa, com acesso à internet discado (25%) e Internet de banda larga (57,5%); e 68% afirmaram nunca usar computador na escola.

Não foram observadas diferenças significativas entre os sexos quanto ao uso do computador, exceto no que diz respeito a jogos *online*: 43,2% dos meninos afirmaram ter um uso intenso, enquanto somente 16,5% das meninas indicaram fazer o mesmo uso. As meninas apresentaram uma tendência maior que os meninos a fazer o uso de práticas relativas à produção e uso de fotografias.

Mais de 50% dos jovens desta rede municipal usam o computador há mais de 3 anos e 70% deles usa o computador em casa.

O Flash Eurobarometer (2008), estudo realizado com o objetivo de investigar a percepção dos pais sobre o uso da Internet feito pelos seus filhos reporta que a casa e a escola continuam sendo os locais mais comuns para o acesso à Internet. O mesmo foi constatado no estudo EU Kids Online (que realizou a pesquisa em 21 países da Europa), no qual o acesso à Internet em casa é de 65% e na escola de 57%. O uso em casa dos jovens destes jovens é bastante próximo do declarado pelos jovens europeus. Entretanto quando se trata do uso escolar, há uma diferença muito grande. Apenas 6,7% ds jovens da rede municipal do Rio declararam que usam o computador na escola. Esta diferença pode estar relacionada ao fato de que as escolas européias, de uma maneira geral, implementaram programas de acesso e uso de computador nas escolas, bem como capacitação dos professores há pelo menos 20 anos.

Na pesquisa *La Generación Interactiva*, ao analisarem os dados do Brasil, os pesquisadores afirmam que, uma das causas do rápido crescimento do uso de Internet nas residências está no fato dos pais se preocuparem em garantir acesso aos seus filhos, os pais acreditam que a Internet pode possibilitar uma vida melhor para seus filhos e os filhos querem estar em condição de igualdade com seus pares (SALA e CHALEZQUER: 2008, p. 248).

Parece que os jovens se sentem mais confortáveis em casa para explorar os recursos e realizar mais tentativas de ensaio e erro. Essa sensação de segurança, aliada a um tempo

maior de uso, pode dar a eles maiores oportunidades para desenvolver determinadas habilidades e diferentes tipos de uso. Silverstone (2002) afirma que o lar implica os movimentos do interior para o exterior e vice-versa, mas é essencialmente um lugar de abrigo. No lar temos, hoje, *novas portas, marcadas pela soleira da televisão ou da tela do computador* (2002: 170). Vale lembrar que mesmo os pais que não sabem utilizar a Internet podem desempenhar um papel importante na mediação da apropriação de seus significados. Considerando uso do computador na escola, “várias vezes por semana”, “uma vez por dia” e “várias vezes ao dia (todos os dias)”, nesta pesquisa, identifica-se que apenas 3,4% dos estudantes pesquisados usam computador na escola.

As pesquisas Kredens & Fontar (2010), MEDIAPPRO Final Report (2006) e os resultados deste estudo indicam baixa frequência de uso do computador e da Internet para a realização de atividades que envolvem aquisição de novos conhecimentos e formas criativas e autônomas de aprender. Buscar informações por conta própria relacionadas aos conhecimentos de natureza escolar e à instrução, utilizar programas educativos, escrever textos, produzir conteúdos novos e preparar apresentações parecem ser atividades muito pouco usuais entre os jovens que participaram dessas pesquisas.

Neste estudo, 27% dos estudantes que responderam ao questionário afirmaram que fazem uso de programas educacionais para aprender conteúdos escolares; 30,4% declaram que usam frequentemente o computador para realizar tarefas escolares e 26,8% declaram fazer uso da técnica de “recortar e colar” textos da internet para fazer trabalhos escolares.

Quanto à posse de mídia, 77% declararam ter computador em casa, com acesso à Internet discado (25%) e Internet de banda larga (57,5%) A pesquisa TIC domicílios e usuários 2010 aponta que 57% da população brasileira da área urbana acessa a Internet em casa. Em relação à disponibilidade de mídia em casa, a televisão está presente em quase a totalidade das casas (98,7%).

No que concerne a práticas culturais, 68% dos alunos pesquisados declararam que leem revistas ou jornais com frequência; 81% deles assistem a documentários habitualmente (uma vez por semana/várias vezes por semana); 35% vão ao cinema uma vez por mês, sendo que os que o fazem com frequência são 25%. A televisão pode ter perdido a centralidade na vida destes jovens, porém continua com forte presença em seus cotidianos: 87,4% deles afirmaram assistir a filmes e seriados com assiduidade; as novelas são assistidas com frequência por 78% dos estudantes; além do mais, 84% deles indicaram que assistem habitualmente a jornais e noticiários na TV.

Nesta pesquisa, 92,8% dos jovens possuem telefone celular (38% - um aparelho; 54,8% - dois aparelhos). O uso de celular para receber imagens e músicas é feito por 59,9% dos jovens cariocas, no mínimo uma vez por semana e 59,6% destes jovens usam o celular para enviar e receber mensagens/SMS, também com a mesma frequência (uma vez por semana/ várias vezes por semana). Quando perguntados sobre a frequência que usam o celular para tirar fotos ou gravar vídeos este percentual de resposta aumenta: são 75,6% que o fazem com muita frequência. Por fim, 63,9% usam o celular, pelo menos uma vez por semana, para jogar, enquanto 15,8% nunca usam o celular com este fim.

As mídias cada vez mais cumprem mais funções (KROTZ, 2009) e o celular é uma das mídias que mais incorpora outras funções que não a sua de origem (pode-se tirar fotos, jogar, mandar mensagens de texto, ouvir música).

Explicando a habilidade educacional

Definimos habilidades, nesse contexto, como competências específicas para o uso eficiente dos recursos disponíveis no computador e para a realização de atividades na Internet. Quanto maior a autonomia no uso maior a habilidade, como em escrever e enviar email, fazer várias tarefas ao mesmo tempo, criar um blog.

Com o objetivo de compreender quais variáveis podem explicar as habilidades no uso do computador e da Internet pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de determinada rede pública municipal foi utilizada a regressão linear multivariada como ferramenta estatística para extração desses modelos explicativos.

As regressões tiveram como referência os casos do sexo masculino, com idade de 15 anos e cor parda, cujo pai e mãe possuem escolaridade de Ensino Médio e que usam o computador há mais de cinco anos.

Nos modelos explicativos, sete variáveis de contexto foram transformadas em variáveis indicadoras: sexo, idade, cor/raça, escolaridade da mãe, escolaridade do pai, se usa computador e há quanto tempo usa o computador.

Os modelos incluíram ainda 14 variáveis de escala, contínuas, descrevendo diversas condições de contexto social, econômico, cultural e psicológico dos respondentes: quatro variáveis sobre o local em que o respondente costuma usar o computador (na escola, em casa, na casa de amigos, em *lan house*); seis variáveis sobre o que o respondente faz ou pratica em seu tempo livre (cultura cultivada, lazer, esporte, telefone celular, religião e televisão); três variáveis sobre a disponibilidade de certos recursos (mídia, jornais e livros); uma variável sobre posse de bens.

Habilidade educacional no uso do computador e da Internet.

O uso do computador em casa aponta para um forte impacto positivo na percepção da habilidade educacional. O lar é o local que sempre apresenta a maior magnitude de impacto positivo sobre as habilidades e também sobre os usos do computador e da Internet. A pesquisa TIC domicílios 2011 informa que na região sudeste o local, em que os usuários mais acessam a Internet é em casa (73%). Os acessos em centros públicos tanto pagos quanto gratuitos foram de 29% e 15% acessaram nas escolas. O fato dos jovens usarem prioritariamente o computador e a Internet em casa aliado ao impacto positivo sobre a habilidade educacional nos leva a identificar que há a inserção das TIC's na vida doméstica e como isso afeta as relações que estão sendo configuradas em casa, considerando que “o lar é onde começamos e onde, no desejo ou na realidade, terminamos. A mídia engaja e molda nosso senso de lar e nos permite marcar as passagens para trás e para frente, no tempo e espaço” (SILVERSTONE: 2002, p.178).

O tempo de uso aparece como um fator explicativo importante. Cabe ressaltar que esta variável se mostrou importante em todos os modelos. Os resultados indicam que quanto mais tempo estes jovens usam o computador, maior será a percepção de habilidade educacional deles. Estudos (HARGITTAI, 2002, LIVINGSTONE, 2009) têm revelado que a experiência prévia com a Internet afeta as ações *online*, concluindo que pessoas que passam mais tempo “navegando” por lá têm mais habilidade para utilizá-la. O tempo se mostra um fator importante no desenvolvimento das habilidades, e neste caso específico, da habilidade educacional, tal fator deveria ser considerado pelas escolas e pelos pais, como uma condição favorável de aprendizagem de seus alunos e filhos. Aliado a questão do tempo é preciso considerar que a Internet

converge múltiplas tecnologias, formatos e espaços de mediação e informação e assim faz com que se tenha distintas práticas sociais de informação e entretenimento, público e privado, local e global; é preciso que haja uma compreensão das linguagens relacionadas às

mídias e aquelas relacionadas à informação com o objetivo de compreender o que jovens sabem e o que precisam saber para além da ideia simplista que basta que eles usem a Internet que aprenderão o que precisam sobre ela (Internet) na própria rede (LIVINGSTONE,1998).

A disponibilidade de mídia em casa apresenta um forte efeito positivo na habilidade educacional, assim como as práticas de cultura cultivada e disponibilidade de livros, só que estas têm menor importância na explicação da habilidade educacional. Estes jovens indicaram um alto percentual de posse de mídias em casa. Salas e Chalezquer (2008) apontam que casas com crianças/jovens têm uma probabilidade maior de adotar as novas tecnologias de um modo mais rápido e ágil do que as casas sem crianças/jovens. Aliado à valorização que estes jovens e seus responsáveis dão à posse de novas mídias em casa, com propensão maior a aquisição delas, deve-se considerar que diversas medidas econômicas facilitaram a aquisição desses bens duráveis. Quanto aos celulares, a imensa maioria os possui: 38% tem 1 celular e 54,8 tem dois ou mais celulares em casa.

Pode-se supor que há uma intensa mediação tecnológica vinculada a este efeito. Gómez (2001: 160), conceitua a mediação tecnológica como a mediação que as próprias mídias exercem na relação dos usuários com os conteúdos que elas veiculam, estava se referindo à televisão e ao rádio. No entanto, se pensarmos mediação tecnológica como um meio com uma linguagem característica, que envolve um suporte tecnológico e que a extensão de seu tecnicismo abre às audiências e, neste caso, aos usuários a possibilidade de desenvolvimento simultâneo e permanente de certas habilidades perceptivas e técnicas, pode-se ampliar a extensão da aplicação do conceito. O autor considera que as mídias digitais abrem um espaço de oportunidade sem precedentes para a percepção e as aprendizagens

As atividades de cultura cultivada não obtiveram alta frequência, entretanto impactam positivamente a habilidade educacional (tem a ver com atividades como criar um blog, usar um processador de texto, criar uma apresentação multimídia ou escrever e enviar email). Essas são práticas que estão relacionadas à cultura letrada e talvez por isso apresentem este efeito. Outra variável que se mostrou com efeito positivo e que também está relacionada à cultura letrada é a disponibilidade de livros em casa. A habilidade educacional inclui algumas atividades que demandam mais atenção, criatividade e engajamento na sua realização. É importante frisar a importância de políticas públicas que garantam o acesso dos jovens a equipamentos culturais, envolvendo, principalmente, as escolas na promoção dessas políticas. A cidade do Rio de Janeiro é um dos municípios que possui todos os 21 equipamentos culturais que são assim considerados pelo IBGE. Uma melhor distribuição desses equipamentos pela cidade, associada a políticas de facilitação do acesso, não estaria garantindo somente um alargamento cultural, mas promovendo a diminuição de desigualdades sociais.

Conclusões

O que se observou até aqui, sugere que políticas públicas destinadas a favorecer o desenvolvimento de habilidades necessárias ao uso da Internet deveriam, além de gerar medidas que propiciem a toda população o acesso a computadores conectados (levando-se em conta que o tempo de uso impacta positivamente, tanto habilidades, quanto modos de uso), estimular pais e responsáveis a permitir que as crianças, desde cedo, façam uso regular da Internet, orientando e acompanhando, mais do que controlando, a

exploração e as descobertas que elas fazem na rede mundial de computadores (tendo em vista que usar em casa tem efeito positivo em todos os tipos de uso e habilidades). Por outro lado, devemos ter políticas públicas que garantam o acesso à Internet associada ao desenvolvimento das habilidades nas escolas, com o objetivo de possibilitar que os jovens possam sair da condição de consumidores para produtores e que o uso das novas tecnologias realmente pautar os debates e decisões que envolvem a vida deles em sociedade.

Pode-se afirmar que atualmente há uma predisposição institucional para orientar a inserção das tecnologias da informação nas escolas através de projetos e propostas oficiais, como o ProInfo, outros projetos gerados a partir dele, como o e-proInfo e o ProInfo integrado, e o UCA (Um Computador por Aluno). Mas, no momento, as políticas públicas precisam incorporar a concepção de mídia para além da ferramenta e do suporte, mas como base em transformações estruturais relevantes, que favoreçam a aprendizagem colaborativa e a autonomia intelectual.

Bibliografia

FLASH EUROBAROMETER 248 (2008). EUROPEAN COMMISSION. *Towards a safer user of Internet for children in the EU – A parents' perspective* Disponível em: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_248_en.pdf. Acessado em: 10/10/2011.

GÓMEZ, Guillermo Orozco (2001). Audiencias, televisión y educación: una desconstrucción pedagógica de la televidencia y sus mediaciones. In: *Revista Iberoamericana de Educación*. n°27, p.155 -175 Disponível em <http://www.rieoei.org/rie27a07.PDF>

HARGITTAI, Eszter. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. In: *First Monday*. Chicago: vol.7, n°4. Disponível em: http://firstmonday.org/issues/issue7_4/hargittai/index.html. Acessado em 22 de maio de 2010.

KREDENS, E. & FONTAR, B. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour le protéger des dangers*. Disponível em: <http://www.isjm.fr/docs/apel/rapport%20Prevention%20nouv%20techno.pdf?PHPSESSID=304ba8420f5eb5bf6ce3fcf6dd3ae5ab>. Acessado em 17 de abril de 2011.

KROTZ, Friedrich (2009). Mediatization: A concept with which to grasp media and societal changes. IN: LUNDBY, K. (org.). *Mediatization. Concept, changes and consequences*. New York: Peter Lang.

LIVINGSTONE, Sonia (1998). Mediated Childhoods: A Comparative Approach to Young People's. IN: *European Journal of Communication*; London: Sage, vol.13 (4), p.435-456.

_____ (2009). *Children and the Internet*. Cambridge: Polity Press.

LIVINGSTONE, S. e HADDON, L. (2009). *Kids online: opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.

MEDIAPPRO Final Report (2006). Acessado em 10 de setembro de 2009. Disponível em <http://www.mediapro.org>.

SALA, Xavier B. e CHALEZQUER, Charo S. (2008). *La Generación Interactiva en IberoAmérica*. Barcelona: Editora Ariel.

SIJTSMA, K. & MOLENAAR, I. W. (2002). *Introduction to nonparametric item response theory*. New York: Sage Publications, Inc.

SILVERSTONE, Roger (2002). *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Edições Loyola.

SIMMEL, G. (1983). *Georg Simmel: sociologia (col. didática)*. São Paulo: Ática.

TIC DOMICÍLIOS E EMPRESAS-COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (2010). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil. <http://op.ceptro.br/cgi-bin/cetic/tic-domicilios-e-empresas-2010.pdf> . Acessado em 10 de setembro de 2011.

Representações Sociais do Cyberbullying na Mídia e na Escola

Andrea Garcez

PUC-RIO

Agência Financiadora: FAPERJ

(andrea.garcez@bol.com.br)

Bullying e *cyberbullying* são termos relativamente recentes e que se tornaram comuns no vocabulário de diferentes grupos sociais, dentro e fora da escola. O termo *bullying* foi cunhado por Olweus, pesquisador norueguês, na década de 1970. Segundo o autor (Olweus, 2003), um estudante sofre *bullying* quando está exposto a ações negativas, repetidamente e durante algum tempo, por parte de um ou mais estudantes. Por ações negativas o autor entende o ato de causar, ou tentar causar, intencionalmente, mal-estar a alguém. O termo começou a ser utilizado no Brasil no início dos anos 2000, com as pesquisas de Lopes e Saavedra (2003) e Fanti (2005).

Mais recentemente o termo *cyberbullying* tem sido definido como o *bullying* que acontece na internet (Olweus 2012; Schneider et al, 2012; Menesini, 2012; Ang e Goh, 2010; Patchin e Hinduja, 2006), embora, ao ser transferido para o ambiente online, esse fenômeno adquira especificidades.

Além da emergência e popularização dos termos *bullying* e *cyberbullying*, a crescente e intensa relação das gerações mais jovens com a internet traz novas demandas para a escola. Torna-se importante compreender como a escola, na figura de seus gestores, representa socialmente o *cyberbullying* e seu papel perante essa realidade.

Este trabalho é um resumo da pesquisa de doutorado⁶⁶ que teve como objetivo identificar e analisar as representações sociais de diretores e coordenadores pedagógicos acerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*, em interação com o discurso midiático.

O referencial teórico-metodológico da pesquisa é a Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici e a teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric.

Temendo uma redução do seu alcance conceitual, Moscovici resistiu a dar uma definição concisa de representações sociais. (Sá, 2006). De acordo com Jodelet, representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2005, p.22).

A definição de Jodelet nos leva à discussão sobre a finalidade das representações sociais. Como fenômenos relacionados com um modo de compreender e de se comunicar, elas são diferentes das representações científicas ou profissionais, mas são mais do que representações “populares”, “pré-científicas” ou “de senso comum”, na medida em que orientam a ação. Para Moscovici, elas não são uma pura imagem, desprovida de função, mas têm um papel essencial, na medida em que ajudam a determinar o gênero de argumentos e explicações que utilizamos (2005).

Nesse contexto, pode-se supor que a incorporação desse novo vocábulo – *bullying* – sugere um fenômeno de representação social. Ao ser trazido para as situações cotidianas o conceito torna-se autônomo, afasta-se da formulação original de Olweus

66

Tese defendida em 04/04/2014, com o título: Representações Sociais do *Cyberbullying* na mídia e na escola. Orientadora: Professora Rosália Maria Duarte.

(1993) e é objetivado ou materializado – o esquema conceitual é tornado real, a palavra é tomada como indicador de um fenômeno material atestado. Para Moscovici, “quando a ruptura entre as normas técnicas da linguagem [da convenção original realizada pelos cientistas] e o léxico corrente acontece, o que era símbolo aparece como signo. É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma ‘realidade’” (2012, p. 101).

A pesquisa foi dividida em duas etapas: na primeira realizou-se uma análise dos materiais veiculados em meios de comunicação de grande circulação (três jornais, três revistas, duas estações de rádio e dois canais de televisão⁶⁷) e na segunda foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com gestores escolares, selecionados aleatoriamente de uma amostra representativa de 40 escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. No roteiro de entrevista foi incluída uma questão de evocação livre (Abric, 2003), com o estímulo indutor “*cyberbullying*”. Todo o material produzido nas duas etapas da pesquisa – 128 matérias, veiculadas entre 2005 e 2012, e 10 transcrições de entrevistas – foi submetido a uma análise de conteúdo com ajuda do software Atlas TI⁶⁸.

A partir da análise de conteúdos das matérias encontradas, levantei cinco elementos recorrentes que podem constituir o núcleo central das representações sociais sobre *cyberbullying* nos meios de comunicação pesquisados: a relação com o *bullying*, as questões legais, as redes sociais, o papel da escola e o papel da família.

O *cyberbullying* aparece nos meios de comunicação fortemente associado ao *bullying*. Ele é representado como um subtipo, mais atual, mais grave, crescente e predominantemente direcionado a crianças ou adolescentes.

As questões legais são o assunto principal de três artigos, além de serem mencionadas em outras 50 matérias. Elas noticiam casos que foram a julgamento, formulação e tramitação de leis, além de fornecerem orientações jurídicas.

A metáfora das redes sociais é citada em 70 matérias, sempre se referindo aos sites de redes sociais. O tipo de agressão mais ciado é a criação de comunidades/sites/grupos com o objetivo de humilhar alguém, seguidos de comentários, mensagens ofensivas, xingamento, fofocas, ameaças, postagem de imagens e vídeos não autorizados ou manipulados, enquetes e votação online.

O papel da escola aparece com constância e recorrência nos meios de comunicação pesquisados: 110 citações, em 46 matérias. É possível identificar a representação social do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* de diferentes maneiras: nas perguntas feitas pelos jornalistas, no discurso de especialistas sobre esse papel, no relato de coordenadores de escola e/ou professores sobre atividades e campanhas realizadas (experiências apresentadas como exemplares) e nos relatos dos alvos e seus familiares sobre como a escola agiu (ou deveria ter agido). A escola é representada como tendo um importante papel na prevenção e no combate dessa “nova modalidade de *bullying*”. Em 26 matérias ela é explicitamente colocada como omissa ou negligente, não tomando para si essa responsabilidade. Há um forte tom de denúncia nas matérias. Segundo os meios de comunicação, a escola deve (ou deveria) cumprir seu papel através do trabalho com os professores (capacitação), com os alvos e os autores (conversando, punindo, chamando os pais ou encaminhando para especialistas), com o corpo discente de forma preventiva e com os pais, como fonte de informação e orientação. Algumas matérias (sete delas) citam também um trabalho intencional

⁶⁷ Jornais: Folha de São Paulo, O Globo e O Dia; Revistas: Veja, Época e Nova Escola; Estações de Rádio: CBN e Band News; Canais de Televisão: Globo e SBT.

⁶⁸ Fabricante: ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH

voltado para a educação moral e ética, no entanto a concepção de educação moral variou bastante nessas matérias, sendo a ideia de socialização (Puig, 1988) predominante.

O papel da família é mencionado em 41 matérias e aparece em constante comparação com o papel da escola. O tom é mais de orientação do que de denúncia. A principal atribuição da família, de acordo com os meios de comunicação pesquisados, é monitorar, mas também são citadas a conversa, a restrição de uso (impondo regras e limites) e a transmissão de valores.

Além dos elementos que julguei como centrais, pela sua força e recorrência, considere como elementos periféricos o anonimato e os riscos relacionados à internet, como a exposição a conteúdos impróprios e a pedofilia.

Assim como nos meios de comunicação, os elementos “relação com o *bullying*”, “internet” (redes sociais) e “papel da família”, foram considerados centrais nas entrevistas. O papel da escola, no entanto, não apareceu espontaneamente na evocação livre ou durante as entrevistas, mas quando questionados especificamente sobre esse assunto, os entrevistados admitiram que a escola tem responsabilidade.

O *cyberbullying* aparece, nas entrevistas, bastante relacionado ao *bullying* e à internet. A internet aparece como um meio ou uma ferramenta. O *cyberbullying* é representado como um tipo de *bullying*, mais novo, mais cruel, assim como nos meios de comunicação, mas, paradoxalmente, menos preocupante, já que na visão dos gestores não está acontecendo ou acontece apenas pontualmente nas escolas pesquisadas, embora a relação dos estudantes com a internet tenha sido descrita como muito intensa e até “patológica”. O *bullying* é considerado, por seis entrevistados, um comportamento natural do ser humano/da criança/do adolescente. A grande maioria dos gestores o associa a rixas, implicância e brigas, não necessariamente intencionais, repetitivas, ou entre pares. Três entrevistados declararam-se abertamente contra o termo e o consideram superdimensionado.

O papel da família nas questões relativas ao *cyberbullying* é, para os entrevistados, principalmente vigiar ou monitorar e controlar a navegação, mas também conversar, procurar ajuda psicológica e fortalecer a autoestima. Há uma forte crítica da escola à família – falência, ausência e deterioração são os termos utilizados. Sete gestores enfatizaram a distinção entre educar e transmitir conhecimentos. Para eles a escola está assumindo o papel de educar, antes responsabilidade das famílias.

Segundo todos os entrevistados, o *cyberbullying*, ao contrário do *bullying*, não é “ainda”, um problema na escola. Isso porque não acontece ou acontece de forma pontual ou esporádica. Ainda assim, quando questionados se a escola tem um papel a desempenhar, os gestores disseram que sim.

Para três entrevistados não há muito o que a escola possa ou deva fazer, já que as agressões acontecem “fora de seus muros. Há também, na fala de dois gestores, o argumento de que trabalhar o tema, ao invés de prevenir, pode incentivar os alunos a praticar *cyberbullying*. Essa ideia está relacionada a uma supervalorização do fenômeno.

Mesmo com essas ressalvas, todos os entrevistados citaram ações que consideram ser decorrentes do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying*. A estratégia mais citada foi a de chamar os pais ou responsáveis dos alunos envolvidos. Mas o sentido predominante nas entrevistas, mais do que de fornecer orientação ou estabelecer uma parceria, era o de responsabilizá-los pelas ações dos filhos.

O chamado aos pais parece ser um padrão de resposta dos diretores e coordenadoras, um protocolo, uma formalidade. Chama-se o responsável, este toma

ciência e registra-se o encontro em uma ata. Esse procedimento, além de alertar os pais sobre suas responsabilidades, já que o *cyberbullying* acontece fora da escola, parece proteger a escola de uma possível reclamação de que ela foi omissa, ou mesmo de um processo judicial. Essa preocupação é legítima, se levarmos em conta que a escola aparece nos meios de comunicação como omissa e negligente e ali são divulgados vários casos em que as escolas tiveram que responder juridicamente por situações de *cyberbullying*.

Ao lado de “chamar os pais”, outra estratégia muito citada é a conscientização dos alunos. Mostrar, alertar, esclarecer, instruir, orientar e oferecer palestras são as palavras utilizadas.

Apenas duas diretoras citaram a necessidade de ouvir os alunos e promover uma discussão sobre a questão, aproximando-se da perspectiva defendida por Piaget (1970) e Kohlberg (1976) a respeito do desenvolvimento moral, segundo a qual não é possível ensinar ética com preceitos morais, mas deve-se levar a criança a passar de uma moral heterônoma a uma moral autônoma a partir de um processo de construção que se dá na interação com os pares e com o meio social.

Duas diretoras citam a suspensão, como medida punitiva. Ao que tudo indica a concepção hegemônica de educação moral na visão dos diretores, assim como nos meios de comunicação, é a de socialização⁶⁹. Na verdade não há, na fala dos entrevistados, um trabalho intencional ligado à educação moral das crianças. Essa constatação é coerente com a visão encontrada sobre a função social da escola. Se o papel da escola era transmitir conhecimentos e passou a ser o de educar, na medida em que as transformações da sociedade levam a escola a assumir essa função, antes prioritariamente da família, pode-se concluir que o relacionamento interpessoal dos alunos e as questões morais não têm muito espaço nessa instituição.

Para seis dos dez gestores, o *bullying* é considerado um comportamento natural do ser humano ou da adolescência. A família é considerada culpada, de um lado por não educar os autores, de outro por não fornecer uma estrutura psicológica para os alvos. Ainda assim, metade deles relatou ter realizado projetos sobre *bullying*, ou sobre outros temas (violência, saúde), onde o *bullying* foi abordado. Essa atitude pode ser uma resposta às cobranças dos meios de comunicação que retratam a escola como omissa. Além disso, os entrevistados declararam que a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro envia materiais e incentiva o trabalho do tema. O *cyberbullying* não chegou a ser trabalhado ou o foi muito superficialmente, segundo os gestores, já que eles não consideram, ainda, um problema na escola.

Outra estratégia mencionada foi a troca de turma e/ou turno do aluno que sofreu de *bullying* e/ou *cyberbullying*. Para duas gestoras, a transferência de turno é um recurso utilizado não apenas nos casos de *bullying* ou *cyberbullying*, mas como punição ou como desarticulador dos grupos, quando o comportamento de algum aluno foge do que é esperado.

As testemunhas não são mencionadas pelos diretores e coordenadores. A maioria das estratégias citadas é direcionada a alvos e autores. Tognetta (sem data) ressalta a importância de realizar um trabalho com o público, uma vez que as pesquisas

⁶⁹ Os paradigmas da educação moral segundo Puig (1988) socialização, clarificação de valores, desenvolvimento e formação de virtudes. O paradigma da socialização constitui-se em transmitir às novas gerações, de forma heterônoma, o conjunto de valores, normas de conduta e regras sociais preexistentes, e fazer com que elas os aceitem e compreendam. As sanções e premiações têm papel simbólico fundamental na internalização desses valores absolutos e inquestionáveis.

têm demonstrado que as crianças que declararam ter testemunhado situações de *bullying* são em maior número do que as que se declararam autores ou alvos. Para a autora, é o público que, ao dar atenção às agressões, permite a promoção do autor, que muitas vezes se sente recompensado. (idem)

Dois gestores citaram a coibição do uso do celular como estratégia para lidar com o *cyberbullying*. O uso do celular durante as aulas é proibido no município do Rio de Janeiro, nas instituições de ensino de nível fundamental, médio e superior, desde 2008, pela lei ordinária no. 4734. Os entrevistados disseram que é muito difícil fazer com que os alunos cumpram essa determinação. O uso do celular atrapalha a disciplina na escola, na visão de todos os diretores e coordenadoras. Também aparece ligado, em duas entrevistas, à questão dos furtos de aparelhos e da responsabilidade da escola. No entanto, embora em todas as escolas o controle do uso do celular tenha aparecido como um problema, a coibição só é citada explicitamente como uma estratégia ligada ao *cyberbullying* em duas entrevistas.

Levando em conta que as representações sociais têm um caráter prático e orientam a ação (Jodelet, 2005), as representações sociais dos gestores a cerca do papel da escola nas questões relativas ao *cyberbullying* justificam a omissão da escola, retratada nos meios de comunicação. Os coordenadores e diretores não a consideram omissa, para eles a escola cumpre seu papel. Isso faz sentido, se a escola é vista como um espaço apenas de instrução onde valores não são discutidos. Preconceito, racismo, sexismo, homofobia e intolerância religiosa também não estão na pauta da escola. Talvez o *cyberbullying* não seja de fato um problema que esteja afetando a escola, mas a sua omissão em relação a este fenômeno é apenas a ponta do *iceberg*.

Bibliografia

ABRIC, Jean-Claude. La Recherche du noyau central e de la zone muette des représentations sociales. In Jean-Claude Abric, **Méthodes d'étude des représentations sociales** ERES « Hors collection », 2003 p. 59-80.

ANG, Rebecca P.; GOH, Dion H. Cyberbullying among adolescents: the role of affective and cognitive empathy, and gender. **Child Psychiatry Hum Dev**, 2010, 41: 387 – 397.

FANTI, Cleo. **Fenômeno bullying**. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org) As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 2001

KOHLBERG, Lawrence. Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental Approach. In: LICKONA, Thomas (ed.). **Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues**. Holt, Rinehart & Winston, 1976.

LOPES, Aramis; SAAVEDRA, Lucia Helena. **Diga não para o Bullying!** Rio de Janeiro: ABRAPIA, 2003.

MENESINI, Ersilia. Cyberbullying: the right value of the phenomenon. Comments on the paper 'Cyberbullying: an overrated phenomenon.' **European Journal of Developmental Psychology**. 9 (5). Pp. 544 – 552, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Prefácio. In: JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLWEUS, Dan. **Bullying at school: What we know and what we can do**. Cambridge, MA: Blackwell. 2003.

_____. Cyberbullying: an overrated phenomenon? *European Journal of developmental psychology*. 2012. 9 (5) pp. 1 – 19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>

PATCHIN, Justin; HINDUJA, Sameer. Bullies move beyond the schoolyard. **Youth Violence and Juvenile Justice**, Vol. 4 No. 2, April 2006. 148-169 DOI: 10.1177/1541204006286288

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SCHNEIDER, Shari Kessel; O'DONNELL, Lydia; STUEVE, Ann; COULTER, Robert. Cyberbullying, School Bullying, and Psychological Distress: A Regional Census of High School Students. **American Journal of Public Health**. Vol 102, n. 1, Janeiro de 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da Psicologia Moral. In: TOGNETTA, R.L.P. e VINHA, T.P. (orgs.) **Conflitos na Instituição Educativa**. Campinas: Mercado das Letras, sem data.

**Grupo de Pesquisa Educação,
Comunicação e Tecnologias**

GEC

Nelson De Luca Pretto e Maria Helena
Silveira Bonilla
Coordenadores

Universidade Federal da Bahia
UFBA

www.gec.faced.ufba.br

A INSERÇÃO DE COMPUTADORES NAS ESCOLAS PÚBLICAS: AÇÕES FRAGMENTADAS E DESCONTÍNUAS

Lívia Andrade Coelho
UESC/UFBA
coelho.livia2@gmail.com

Nelson De Luca Pretto
FACED/UFBA
nelson@pretto.info

O que nos inquieta

A pouco mais de três décadas, políticas públicas educacionais têm sido concebidas, implantadas e implementadas, em tese, a partir de um regime de cooperação e colaboração, que tem envolvido as empresas, todos os níveis de governo - estadual, municipal e federal -, indústrias, escolas e universidades, com o objetivo de inserir computadores no cotidiano das escolas públicas.

Contudo, mesmo após o Educom (1983), Proninfê (1989) e Proinfo (1997), os dados sobre o quantitativo de computadores e a conexão nas escolas públicas no Brasil, oriundos do Censo Escolar INEP⁷⁰ (2013), revelam que 63% das instituições públicas da educação básica têm laboratório de informática; quanto ao acesso a internet, 91% está conectada, contudo, a banda larga está apenas em 41% das instituições. Com base nesses números, são feitos os anúncios governamentais que destacam o avanço na área, considerando o elevado crescimento do número de escolas com laboratórios de informática e acesso à internet. No entanto, há problemas históricos e recorrentes a cada novo projeto ou programa educacional para inserção de computadores nessas escolas. Dentre esses problemas, podemos destacar a pouca adequação e manutenção da infraestrutura das escolas e dos próprios equipamentos, formação específica para que os docentes se apropriem e trabalhem com as tecnologias digitais, problemas de conectividade, dentre outros.

Neste texto, discutiremos a correlação de forças que se estabelecem nas iniciativas de governos para implantar políticas públicas para inserção de computadores nas escolas, para compreendermos como são estabelecidas e reverberam na implementação dessas políticas. Para essa discussão, teremos como campo para produção de informações, a fase piloto do projeto UCA, implementado em dez escolas públicas no Estado da Bahia, no ano de 2010.

Nos próximos tópicos, pontuaremos como esse projeto chega ao Brasil, os encaminhamentos dados pelo Governo Federal com vistas a implementá-lo, a inserção nas escolas públicas e seus desdobramentos.

O modelo 1-a-1

Em 2005, Nicolas Negroponte apresentou o projeto *One Laptop per Child* (OLPC) – um *laptop* por criança – e o primeiro modelo – XO - no Fórum Econômico

⁷⁰ Censo escolar (INEP) 2013, dados disponíveis em: <http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2013&dependence=0&localization=0&item=>. Acesso: 30 jul. 2014.

Mundial na Suíça. Imediatamente depois, Negroponte, juntamente com Seymourt Paper e Mary Lou Jepsen vieram ao Brasil, para encontros com o governo, na tentativa de convencê-los a adotar os XO, como parte de uma política pública de grande escala, que viabilizaria o custo indicado, já que os mesmos seriam desenvolvidos e fabricados por uma ONG criada exclusivamente para esse fim. Durante o período de discussão, análise das propostas e apresentação de equipamentos, em 2007, cerca de 1.100 unidades de *laptops* foram doados ao MEC pelas empresas Intel (800 do modelo *Classmate*), Encore (40, modelo *Mobilis*) e OLPC (275, modelo *XO*). Esses *laptops* seguiram para escolas de cinco cidades - em São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Palmas (TO), Piraí (RJ) e Brasília (DF) - para iniciarem a primeira experiência batizada de Pré-Piloto. Nesse contexto, foi lançado pelo Governo Federal o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). O MEC, com apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), iniciou as primeiras experiências com financiamento para acompanhar o processo de implementação e produzir relatórios de avaliação e, segundo Lopes (2010), cerca de US\$ 400 mil foram destinados para financiar esses estudos. A Fundação Pensamento Digital, com sede no Rio Grande do Sul, foi indicada pelo governo como executora dessa cooperação (ARede, 2010).

Nessa avaliação, várias questões - manutenção e armazenamento dos *laptops*, mobiliário, qualidade da conexão, rede elétrica das escolas, questões curriculares - foram apontadas, como dados relevantes que precisavam ser considerados em caso de ampliação do projeto. Nesse período de implementação do pré-piloto, antes mesmo de concluir os testes e avaliações dessas experiências iniciais, o governo federal planejou a sua expansão. Para tanto, ainda em 2007, iniciou processo para compra de 150 mil *laptops*, visando atender a 300 escolas públicas, em vários estados da federação. O UCA chega à Bahia em outubro de 2010, como um dos estados participantes dessa fase, denominada piloto, estimando atender nove escolas em oito diferentes municípios, sendo eles: Barro Preto, Candeias, Cícero Dantas, Feira de Santana, Gandu, Itabuna, Salvador e São Sebastião do Passé. Nesse mesmo período, por solicitação da então secretária municipal da educação do município de Irecê, uma escola daquela rede municipal foi incluída, passando assim a 10 o número de escolas participantes no estado da Bahia.

Pesquisas que estamos desenvolvendo, demonstram que, na fase piloto, persistiram os problemas enfrentados na fase pré-piloto, mesmo com relatórios de avaliação entregues ao MEC e socializados via página do Ministério na internet, relatórios esses que indicavam os problemas, apontando inclusive possíveis soluções. São problemas que reincidem a cada nova política pública educacional para inserção de computadores nas escolas, principalmente, de ordem infraestrutural, que não são desconhecidos daqueles que implantam essas políticas, visto que vem sendo apontadas por diversas pesquisas ao longo das últimas duas décadas (CYSNEIROS 1998/2003; KENSKI, 2000; MENDES 2008, entre outras).

Quanto à pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como campo para produção de informações as dez escolas – cinco da rede municipal de ensino e cinco da rede estadual – participantes do piloto do projeto UCA na Bahia, a partir do ano de 2010. A coleta de dados deu-se a partir de entrevista semiestruturada, de observações quanto à infraestrutura das escolas aliada à pesquisa documental. Essa pesquisa encontra-se no

estágio final de interpretação e discussão dos dados. Discutiremos neste texto apenas os primeiros, mas muito significativos resultados.

Ausência de políticas educacionais de Estado: expansão da precariedade e fragmentação de ações para um mesmo fim

Os projetos políticos, econômicos e sociais dos governos são materializados pela implementação de políticas públicas sociais, enquanto ação do Estado, que se constituem também como meio para viabilizar os direitos sociais garantidos constitucionalmente ao cidadão. Por compreender o Estado como derivação da sociedade civil e onde a mesma se expressa em meio a uma correlação de forças, constituída por movimentos sociais, partidos políticos, diversas organizações sociais e instituições públicas e privadas, as políticas públicas não podem ser consideradas neutras. Elas são definidas, formuladas, implantadas e implementadas em meio a essa correlação de forças e, por isso, refletem os interesses e valores desses grupos, que direta ou indiretamente impactam em todas as fases de execução da política e, principalmente, no seu desenvolvimento, continuidade, avaliação e resultados.

É nesse cenário marcado pela pluralidade de interesses e valores, que elas são pensadas e elaboradas. Segundo Bobbio (1998, p. 954), política pública é “a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, tem como termo de referência a polis, ou seja, o Estado”. Para Palmeira (1996, p. 169), “política pública é diferente de política governamental, pois não se elabora no espaço restrito de grupos no poder, mas pode sobreviver à própria existência desses”, ou pelo menos deveria. Por isso defendemos que há políticas públicas para inserção de computadores nas escolas públicas brasileiras, no entanto, as mesmas têm se consolidado como política de governo e não de Estado. As informações que condensamos e analisamos ao longo da nossa pesquisa, apontam que as políticas educacionais são implantadas sem formar um todo ou sem dar continuidade a práticas já existentes, com o mesmo objetivo, situação esta amplamente conhecida e debatida por pesquisadores brasileiros, dentre eles Cury, Frigotto, Oliveira e Saviani, assim como pelos movimentos sociais, como a Oficina de Inclusão Digital e Participação Social (OID71). Na 12ª edição da OID, realizada em Brasília, em dezembro de 2013, a carta final⁷² do encontro abordou, dentre outras coisas, as demandas do movimento pela inclusão digital e cultura livre no Brasil, pontuando a relevância da continuidade da política para esse fim:

O órgão do governo que tiver a responsabilidade de conduzi-la e coordená-la entenda que ela deve ser perene, deve ter amplitude e atravessar governos e gestões sem ser descontinuada. Que todos entendam que não existe política pública que se implante e tenha prosseguimento sem que todo processo de construção e de gestão seja de fato participativo e compartilhado com a população, suas associações, suas entidades, nossas comunidades, que são, de fato, nossos parceiros fundamentais.

⁷¹ A 12ª OID foi organizada por coordenações do movimento social organizado, a exemplo da Associação SoftwareLivre.org, Cidadania Digital, Coletivo Digital, Sampa.org, dentre outras.

⁷² Carta da 12ª OID, disponível em: <<http://oficinainclusaodigital.org.br/ultimas-novidades/carta-da-12o-oficina-de-inclusao-digital-e-participacao-social>> Acesso: 27 mai. 2014.

Os problemas enfrentados pelas escolas participantes do piloto do projeto UCA na Bahia confirmam nossa hipótese: há políticas, no entanto, as marcas da descontinuidade das suas ações, a desarticulação entre projetos e programas de governo, concomitantemente com a falta de diálogo e cooperação entre os entes federados, fragilizam e ou inviabilizam as atividades decorrentes dessas políticas, e aponta para a ausência de um projeto político de Estado para inserção e manutenção das tecnologias nas escolas.

O projeto UCA foi criado por iniciativa da Presidência da República, no mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e, após os primeiros estudos realizados, foi decidido se “fazer um piloto, com acompanhamento e avaliação de uma massa crítica, para daí pensar na expansão”⁷³. Com a mudança de governo, saída de Lula e posse de Dilma Rousseff (2011), vivenciamos uma situação de completo abandono do projeto, onde todas as unidades envolvidas, escolas, prefeituras, universidades, núcleos de tecnologia, não tinham conhecimento de quem procurar, ainda que fosse para apresentar suas experiências, como sinalizou um dos secretários de educação municipal entrevistado por nós.

Não temos contato, não fomos procurados em nenhum momento; teremos uma experiência localizada que tenho certeza que será bem sucedida, mas como é que vamos dar continuidade a isso, como vamos ampliar? Se não há essa supervisão do MEC, esse incentivo, esse diálogo (secretário de educação do município H).

O UCA foi praticamente esquecido, ao tempo em que eram iniciadas as ações para a aquisição dos *tablets*, que também seriam encaminhados para as escolas públicas. Para Cunha (2009, p. 121), ao examinar as administrações estaduais de educação na transição para a democracia, particularmente nos governos estaduais de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, no quadriênio 1983/87, assim como duas passagens para os governos seguintes, o autor constatou que as secretarias de educação seguiam em “zigue-zague”, isto é, cada secretário tinha a sua proposta curricular, a sua arquitetura escolar, as suas prioridades. Conseqüentemente, tudo mudava a cada quatro anos, por vezes até mais rapidamente quando das mudanças sucessivas de secretário em um mesmo governo. Segundo o autor, ele identificou três causas para essa situação: o eleitorismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico. Para ele

O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando a eleição do dirigente educacional para um cargo legislativo ou executivo, seja ampliando o capital político do governador. O experimentalismo pedagógico é o entusiasmo com propostas curriculares elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede escolar, antes de ser suficientemente testadas. O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação e até da sociedade como um todo, no curto prazo de uma administração (CUNHA, 2009, p. 122).

Nos deparamos comumente com essa situação na administração educacional brasileira, onde a implantação de políticas educacionais privilegia agendas

⁷³ Conforme relatou o assessor da Presidência da República, coordenador do projeto, em entrevista para esta pesquisa.

governamentais, construídas no âmbito de cada secretaria ou ministério que, ainda que integre um mesmo governo, são modificadas a cada troca de gestor da pasta, marcadas por adaptações, fragmentação, rupturas e descontinuidades. Esse “zigue-zague” na gestão instaura uma instabilidade e fragmentação do desenvolvimento do sistema educacional como um todo, assim como fragiliza a escola. Quanto a esta situação, a coordenadora de uma IES Global⁷⁴, em entrevista para esta pesquisa, afirmou que, “as dificuldades que a gente encontra são dificuldades eu acho, de uma descontinuidade a partir da própria gestão em nível do Ministério”. Para Abranches (1988, p. 21),

A formação do governo, a elaboração de seu programa de ação e do calendário negociado de eventos tem impacto direto sobre a estabilidade futura. Numa estrutura multipartidária, marcada pelo fracionamento, o sucesso das negociações, na direção de um acordo explícito que compatibilize as divergências e potencialize os pontos de consenso, é decisivo para capacitar o sistema político a atender ou conter legitimamente demandas políticas, sociais e econômicas competitivas e a formular um programa coerente e efetivo.

Nesse cenário, em se tratando da instabilidade e complexidade que tem caracterizado o processo de implementação das políticas públicas educacionais para inserção de computadores nas escolas, destacamos a relação entre a gestão do Estado e o atendimento às necessidades e demandas das escolas. No piloto do projeto UCA, na Bahia, das dez escolas participantes, sete tinham laboratórios de informática, cujas máquinas e internet chegaram à escola por meio do Proinfo. Em todas essas unidades, o uso do laboratório era comprometido por ausência de manutenção dos computadores; só duas delas tinham técnicos para manutenção dessas máquinas, mas tinham seu trabalho limitado pela falta de peças para substituir as defeituosas. Problemas esses que se repetiram com o *laptop* do UCA.

Faz-se necessário e urgente a implantação de políticas que tenham como alicerce um projeto nacional para a educação brasileira, que possibilite a unidade no conjunto da diversidade que caracteriza o Estado brasileiro. Nossa pesquisa não revela apenas a ausência de uma política de Estado para a educação, mas contínuas ações fragmentadas, com objetivos em comum, sem perspectiva de continuidade ou de ações que apontem para uma avaliação do que foi realizado, para fortalecimento das escolas e, conseqüentemente das futuras ações.

Algumas considerações

Acreditamos que políticas públicas educacionais para inserção de computadores nas escolas, devem ser efetivamente articuladas e articuladoras com as demais políticas e programas dos entes federados, considerando que, por si só, poderão não dar conta das complexidades do cotidiano de uma escola. Complexidade, aqui corroborando com a ideia de Morin (1998, p. 4)⁷⁵, quando afirma que “pensar a complexidade é respeitar a tessitura comum, o complexo que ela forma para além de

⁷⁴ “Um grupo de trabalho constituído por 10 docentes, representantes de Instituições de Ensino Superior – IES, denominadas nesse projeto de IES Global, Assessores Pedagógicos do Projeto UCA” (BRASIL, 2009, p. 8).

⁷⁵ Disponível em: <<http://teoriadacomplexidade.com.br/textos/teoriadacomplexidade/Complexidade-e-Liberdade.pdf>>, Acesso em 08 ago. 2013.

suas partes”. Além disso, que se constitua em política de Estado e não de governo, para que não sejam interrompidas a cada mudança de gestores, viabilizando a continuidade das ações e um orçamento específico para o atendimento as suas demandas.

Bibliografia

ABRANCHES, Sérgio Henrique Hudson de. **Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro**. Publicado na Revista Dados Vol. 31, no. 1, 1988, 5-32.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de política pública**. Vol. 1, 11ª edição, Editora UnB, 1998. Coordenação da tradução João Ferreira.

BRASIL. Secretaria da Educação da Distância. **Projeto Um computador por aluno, formação Brasil: projeto, planejamento das ações/curso**. Brasília, DF, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. As políticas educacionais entre o presidencialismo imperial e o presidencialismo de coalizão. In: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 121-140.

CURY, Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 199-206.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9, Águas de Lindóia, 1998. Anais, v. 2. p. 199-216.

_____. Programa Nacional de Informática na Educação: novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, p.120-144.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Bartolozzi Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs) **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 65-80

LOPES, Áurea. Lições da primeira fase. **Revista A Rede**. Brasília, DF, n. 61, ago. 2010, p. 24-29. Disponível em: <<http://www.arede.inf.br/inclusao/edicoes-anteriores/166-arede-no-61-agosto2010/3274-sumario>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

MENDES, Marisa. **Introdução do laptop educacional em sala de aula: indícios de mudanças na organização e gestão de sala de aula**. 2008. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. **Natureza e Conteúdo das Políticas Públicas na Atualidade**. Salvador: Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia-UNEB-, nº6 (Jul/Dez., 1996), p. 159-172.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associado, 2014.

Palavras-chaves: escola pública, computadores, políticas públicas, projeto UCA

TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NAS ESCOLAS PÚBLICAS E AS TRANSFORMAÇÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Salete de Fátima Noro Cordeiro
FACED/UFBA
e-mail:snoro26@gmail.com

Maria Helena Silveira Bonilla
FACED/UFBA
e-mail:bonillabr@gmail.com

Vivemos em um período altamente tecnologizado, onde os sistemas de informação e comunicação têm uma representatividade significativa na vida da população. Os dispositivos e as formas de comunicar estão em constante aperfeiçoamento, aumentando sua qualidade e rapidez ao veicular informações e conteúdos de qualquer natureza. Das tecnologias analógicas como telefone, rádio, jornal e televisão, passamos às tecnologias digitais que dinamizam o alcance das informações que passam a ser acessadas, processadas e compartilhadas de maneira nunca vista, potencializando as dinâmicas que envolvem a comunicação. As tecnologias digitais até pouco tempo atrás faziam parte de um conjunto de tecnologias fixas, presas a ambientes, à fiação, a exemplo dos *desktops*, entretanto são criados novos equipamentos, cuja característica inovadora é a mobilidade.

As tecnologias digitais móveis, como passam a ser chamadas, são todos os dispositivos individuais, miniaturizados ou não, e seus aplicativos, que possibilitam a mobilidade dos usuários pelos espaços físicos e a simultânea possibilidade de comunicação e interação na rede internet. Graças à capacidade cada vez maior das baterias e da disponibilidade e ampliação de conectividade sem fio, podemos dispor de *laptops*, *netbooks*, *tablets*, e um crescente número de aparelhos celulares e *smartphones* para esse tipo de acesso.

Imersos em um contexto onde a necessidade de comunicação é a tônica de todas as nossas atividades, sejam elas ligadas ao campo social, econômico, político ou cultural, não podemos imaginar o cotidiano educativo sem a presença das tecnologias digitais móveis. Percebemos que o governo brasileiro, em sintonia com a perspectiva internacional de desenvolvimento, tem criado e implementado programas e projetos para inserção das tecnologias digitais nas escolas públicas, como é o caso do Proninfe⁷⁶, Proinfo⁷⁷, Projeto UCA⁷⁸ e a *distribuição de tablets*⁷⁹.

O Projeto UCA, lançado em 2007 no Brasil, surgiu como iniciativa da Presidência da República no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), estando em seus primeiros momentos diretamente vinculado ao gabinete da presidência, o que registra o envolvimento pessoal do presidente para sua implementação. Segundo

76

Programa Nacional de Informática na Educação, foi implantado em outubro de 1989 pelo MEC, com objetivo de desenvolver a Informática Educativa no Brasil.

77 Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Para saber mais acessar: <<http://portal.mec.gov.br>>.

78 Projeto Um Computador Por Aluno

79 Política governamental lançada pelo Ministério da Educação.

Andrade (2013), sua base de organização e estruturação foi assentada nas seguintes fases:

a) *Projeto Pré-Piloto (experimento ou fase I)*- Experimentos em cinco escolas, com equipamentos doados (*laptops* nos modelos XO, Mobile e Classmate), e implementação a cargo das universidades, escolas e sistemas de ensino engajados (NTE, NTM)⁸⁰.

b) *Projeto Piloto (ou fase II)*- de abrangência nacional, com equipamentos comprados (*laptop* modelo Classmate, marca CCE)⁸¹, distribuídos e implementados pela União em parceria com diversos agentes incluindo IES e NTE, NTM. Contemplou todos os estados brasileiros, perfazendo um total de 300 escolas, tanto urbanas como rurais.

c) *Programa UCA, Prouca (expansão ou fase III)*- veio para possibilitar a expansão do UCA para todas as redes públicas de ensino. Os *laptops* educacionais passam a ser adquiridos por iniciativa dos sistemas públicos com base no registro de uma ata de preços que barateiam os custos de aquisição, estabelecido num pregão eletrônico.

Essa inserção de tecnologias nas escolas, cada vez mais próximas das utilizadas no contexto mais amplo do cotidiano, mostra a tentativa de acompanhar o desenvolvimento do que vem acontecendo na sociedade. Assim, se a mobilidade que já estava nas mãos e cotidianos dos interagentes/praticantes que detinham a posse de telefones celulares, e essas tecnologias passaram a adentrar a escola (de certa forma clandestinamente⁸²), pelas mãos dos próprios alunos, que circulam por todos os espaços possíveis, agora temos também a presença dos *laptops* e *tablets*, instituídos como educativos, que circulam por esse ambiente de forma legalizada/institucionalizada. Estes, por sua característica de mobilidade, e pela grande quantidade de dispositivos, ganham destaque no cotidiano escolar, em comparação aos antigos laboratórios de informática, fixos e isolados em salas com pouco ou nenhum acesso livre e quantitativo de computadores insuficiente para atender a demanda de alunos matriculados.

Dessa maneira, não somente a inserção desses equipamentos enviados pelos governos às escolas despertaram a nossa curiosidade enquanto investigadores, mas todo aparato digital móvel e possibilidade de hibridização – de usos, de maneiras para produzir conteúdos e remixá-los. Tanto os *laptops* UCA⁸³, como os próprios celulares e *smartphones* dos alunos e professores, os *tablets* distribuídos pelo governo, como os *desktops* que servem como suporte para a mixagem de qualquer tipo de material e informação, tornam-se interessantes no que tange a novas possibilidades de consumo e de produção de conteúdos e insinuam maneiras outras de vivenciar o cotidiano escolar.

Caminhos da pesquisa

Isto posto, nossa pesquisa⁸⁴ buscou compreender as implicações da inserção das tecnologias digitais móveis no cotidiano escolar de três escolas públicas municipais da

⁸⁰ NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional (pertence à esfera estadual). NTM- Núcleo de Tecnologia Municipal (Pertence à esfera municipal).

⁸¹ Depois de vencer várias tentativas de concorrência, ganhou o consórcio CCE/Digibrás/Metasys, com o modelo Classmate.

⁸² Na cidade de São Paulo foi proibido nas escolas públicas, pelo Decreto nº 52.625, de 15 de janeiro de 2008.

⁸³ Programa Um Computador Por Aluno, que contemplou em sua fase piloto 300 escolas no país, onde cada aluno recebeu seu laptop.

⁸⁴ Pesquisa de doutorado, intitulada: *Tecnologias digitais móveis no cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFBA.

região Nordeste, uma localizada na cidade de Salvador, no estado da Bahia e duas outras localizadas na cidade de Aracaju, no estado de Sergipe. O critério utilizado para a escolha desses ambientes foi de priorizar os espaços das escolas que receberam o Projeto UCA (fase II), já que a proposta inicial do governo era de levar conectividade de banda larga para todas as escolas contempladas, favorecendo mobilidade tanto dentro do ambiente escolar, como para suas comunidades, através de redes *wireless*, mas não se restringiu a esse programa, e sim a todo tipo de tecnologia presente nas práticas desse cotidiano.. Partimos de uma abordagem do cotidiano a partir das leituras de Certeau (2008), que contribuiu para entendermos a vivência ordinária dentro da escola, numa visão mais ampla, enredada em múltiplos acontecimentos, tempos e espaços que envolvem o contexto como um todo. Estudar o cotidiano é imergir num contexto sócio-histórico relacional, que se complexifica à medida que não temos mais apenas espaços de lugares, mas espaços de fluxos que vão se constituindo através de uma sociedade informacional, onde as tecnologias proporcionam um acesso imediato, em tempo real, às informações, à comunicação e ao conhecimento produzido.

Assim, nossa interrogação girou em torno da singularidade, como bem chama atenção Guattari (1986), de saber o que é produzido, o que de novo emerge a partir da inserção das tecnologias digitais móveis dentro do cotidiano, do espaço e tempo escolares, se realmente surge algo singular. Essas singularidades somente podem ser captadas, observadas e compreendidas durante o movimento processual, ao passo que vão sendo constituídas dentro de um território e vão tensionando/provocando a desterritorialização, abrindo canais de fuga do já instituído e criando novas territorializações.

Nosso objeto de investigação não se restringiu a um programa governamental ou projeto em si, mas à presença das tecnologias digitais móveis no cotidiano da escola pública, que têm chegado até ela, levadas também por seus membros, pais, alunos, funcionários e professores. Instigava-nos perceber se a presença das tecnologias digitais móveis tem alterado de alguma maneira o cotidiano da escola pública, quais suas implicações e como isso é percebido no dia a dia.

Para dar conta de responder ao nosso problema de investigação, o objetivo principal da pesquisa estava em compreender como os praticantes desse cotidiano escolar – alunos, professores, gestores, equipe técnica - reelaboravam seus conceitos e práticas a partir da inserção das tecnologias digitais móveis, identificando se havia um movimento no sentido da construção de novos territórios pelos praticantes, a partir do cotidiano da escola, potencializado por essas tecnologias.

Para a produção dos dados utilizamos observações sistemáticas, diário de itinerância, rodas de conversa envolvendo alunos, professores, funcionários, gestores da escola, e registro visual (fotografias) das atividades desenvolvidas, visita aos ambientes virtuais (blogs e Facebook) criados pelos professores e alunos, bem como aos ambientes de estudo, de discussão e de formação desses educadores. Cabe salientar que fomos além dos ambientes virtuais institucionalizados e formais, assim fazendo nossa inserção naqueles espaços informais e marginais (como os perfis no Facebook) utilizados pelos praticantes para comunicar, publicar e interagir.

Achados e considerações

Com a conclusão da pesquisa, percebemos o potencial da inserção das tecnologias digitais móveis no interior da escola para a intensificação desse movimento

de quebra de regras e de burlas, de forma que este espaço rígido e normatizado tornou-se um território móvel, instável, descontínuo, um território com possibilidades para o exercício da comunicação, da cultura, da produção e da valorização de saberes. A presença dessas tecnologias e suas dinâmicas pressupõem mudanças envolvendo o cotidiano, os espaços e tempos da escola. Percebemos um potencial de transformação nos movimentos da escola quando uma tecnologia, diferente da analógica, muito mais leve, maleável e permeável, começa a penetrar esse ambiente. Para Lopes (2012), essas tecnologias além de potencializarem a capacidade de comunicação e seu funcionamento em rede, colocam em xeque o que e o como se aprende na escola e, nós acrescentamos ainda, o contexto onde se aprende.

Entendemos que professores, alunos e a comunidade escolar como um todo não reagem de forma passiva à chegada das tecnologias digitais móveis, não ignoram o fato de sua entrada na escola. Eles reagem acolhendo ou rejeitando-as no cotidiano escolar, o que depende principalmente das maneiras como essas políticas de implementação de tecnologias chegam às comunidades escolares, os contextos políticos que são criados, desde a oferta de infraestrutura (energia e rede internet, suporte técnico e pedagógico) e formação de professores. A chegada das tecnologias digitais móveis na escola, seja através dos dispositivos móveis levados pelos alunos ou os adquiridos pelo governo, não passam despercebidos a esses cotidianos, alteram suas práticas, linguagens e desejos de seus praticantes/interagentes.

Como exemplo, temos o trabalho realizado por alunas de uma das escolas pesquisadas em Sergipe que, ao irem fazer um trabalho de campo sobre as necessidades do bairro, utilizaram as tecnologias digitais móveis para criar um minivídeo feito com aparelho celular, denunciando a situação de precariedade e abandono da praça da comunidade onde moravam, construíram uma maquete e registraram o evento de apresentação com fotografias. Essa atividade com vídeo não foi encaminhada pela escola, surgiu das maneiras como esses jovens utilizam esses equipamentos, alterando suas práticas. O que antes resultaria em um trabalho escrito à mão, um cartaz, fez com que o grupo encontrasse outras maneiras de elaborar seus conhecimentos e fazer os registros. No entanto, como não houve uma intencionalidade do uso desses dispositivos como estruturantes dos processos, podemos perceber que o vídeo elaborado pelo grupo, com o aparelho celular, apesar de ter ficado muito bom, não foi explorado em suas possibilidades de edição, o que poderia ter gerado outras apropriações e conhecimentos, integrando outras mídias e conteúdos. Entretanto, a partir desse fato, os professores percebem a potencialidade do uso dos aparelhos para fazer a coleta de dados e começam a inseri-los em seus planejamentos, o que acaba sendo incorporado pela escola, como fica claro na fala do professor:

“E nós vamos sugerir pras duas turmas, sugerir não, vamos colocar pra eles, que também... que nossa quinta unidade vai ser eles produzirem produtos de comunicação sobre o Museu e sobre o que eles viram lá, e, daí, é claro, eles vão levar as maquininhas, os 'brinquedinhos' pra filmar isso, fotografar,... a gente está criando uma página no face, a escola tem uma página no face [Facebook]... e vai colocar lá.” (Professor da Escola).

Essas mesmas práticas também passaram a fazer parte de algumas práticas na outra escola de Sergipe, como relata o professor: *“Ano passado nós desenvolvemos um projeto “Gonzaga e o Nordeste”, e eles se apropriaram do celular para fazer vídeos, depois editaram. Com os celulares, eu achei bacana, eu até falei com [... (colega X)]. Olhe [... (X)], se essa experiência fosse feita de forma mais estruturada*

pedagogicamente na escola, nós não teríamos muitos problemas com os notebooks que ganharam, com os celulares. Eles fizeram entrevistas gravaram narrando o que eles estudaram e daí editaram com outras imagens no notebook... fizeram a edição do vídeo, que ficou bacana, inclusive... Foi uma experiência válida utilizando celular e outras mídias.” (Professor da Escola)

A presença dos dispositivos digitais móveis pode gerar desequilíbrio da rotina no cotidiano escolar, pois segundo Monteiro (2006), os aparelhos móveis “[...] vem deslocando também práticas antigas, criando e tecendo novos usos através de aprendizagens não formais [...]”(p.1). Percebemos já um inquietante movimento, de classe em classe, de sala em sala, pelos corredores, pátio, biblioteca, e tantos outros ambientes pelos quais o aluno locomove-se na escola, portando a tecnologia digital móvel. Essa dinâmica movente que começa a se instalar na escola, esse instante durante o qual o olhar do aluno desloca-se da figura centralizadora do professor, em direção à telinha do celular, *smartphone* ou do laptop, pressupomos que faz acontecer algo de significativo no que tange às relações no espaço, tempo e cotidiano escolar. Os alunos estão criando outros espaços/tempos, outras territorialidades.

A presença dos praticantes no cotidiano escolar ganha outra conotação. De um contexto marcado por relações hierárquicas de poder, de unilateralidade de iniciativas, abre-se um espaço de possibilidade de praticar a autonomia, de abertura de vários espaços individuais e ao mesmo tempo coletivos, fissuras que vão causando tensão no ambiente educativo. Para Monteiro (2006), o uso das tecnologias móveis estabelece um diálogo com a cultura escolar já instituída e ao mesmo tempo “impõe novas regras, novas ações e novas alternativas metodológicas.” (p.8).

Outro exemplo é o do trabalho realizado na escola de Salvador, que apesar de não ter conectividade, produzia seus conteúdos digitais, como programas de rádio e animações. No desenvolvimento de uma dessas animações, construídas através de massinha de modelar, um número de crianças maior do que o planejado participou da atividade, uma vez que elas começaram a circular pelos espaços da escola e se integraram ao projeto em vários horários e fases de elaboração. Ao final do trabalho, as professoras puderam perceber o envolvimento do grupo em cada uma das etapas de planejamento e elaboração da animação, e o quanto foi significativo para eles.

“Nós socializamos com os professores. E aí eles [os alunos] foram falando 'ah eu fiz isso' e foram compartilhando tudo que tinham feito na sala, e nós chegamos à conclusão que na verdade todo mundo havia trabalhado, do quarto ao quinto ano de escolarização. E saiu um trabalho interessante não só pra gente, mas principalmente para as crianças.” (Coordenadora da Escola).

Se o ambiente escolar é muitas vezes o espaço restrito às atividades predominantes de leitura e escrita, como diz Alves (1998), o espaço da mobilidade é o espaço do corpo, da mente, da comunicação. Foi assim que as crianças da escola de Salvador puderam trabalhar colaborativamente, cada uma contribuindo de acordo com suas possibilidades e interesses, fazendo roteiro, construindo ou tirando foto dos cenários, escolhendo as músicas de fundo, escrevendo as falas do narrador, ensaiando essas falas e nesse processo, muitas conversas, trocas, mediações e aprendizados ocorreram.

Portanto, a presença das tecnologias na escola não é o bastante, mas ela é imprescindível para que comecemos a pensar maneiras outras de produzir o cotidiano dentro da escola, e compreendê-lo como um espaço dos desejos, dos sentimentos, dos

amores, das dores e das delícias que envolvem a relação com o outro e a construção do conhecimento, da ciência e da cultura.

Bibliografia

ANDRADE, Pedro Ferreira de. Inovação em TIC na educação no Brasil: sustentabilidade e mudança pedagógica. IN: ALMEIDA, M. E. B. de et al (org). **Cenários de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013. p.163-174.

ALVES, Nilda. **O espaço escolar e suas marcas**: o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes do fazer. Traduzido por Ephraim F. Alvez. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 2008a.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª edição. Traduzido por: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. vol.1. 2ª edição. Traduzido por: Ana Lúcia de oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

LOPES, Daniel de Queiroz (prefácio), In: SOARES, Eliana M. do S.; PETARNELLA, Leandro (orgs). **Cotidiano escolar e tecnologias**. Campinas: Alínea 2012, p.07-10.

MONTEIRO, Castellano Fernandes. Celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd - Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos, 29, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª reunião anual da ANPEd** - Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos. Caxambu: ANPEd, 2006.

Disponível em:

<<http://www.anced.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2668—Int.pdf>>

Acesso em 04 mai. 2011.

Palavras-chaves: Tecnologias digitais móveis, cotidianos, escola pública

O JORNAL DE PESQUISA E O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO

*Maristela Midlej Silva de Araujo
FACED/UFBA/Núcleo de Tecnologia Educacional – SEC/Ba
e-mail: marimidlej@gmail.com*

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado intitulada O professor e a autoria no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola. O estudo foi conduzido pela pesquisa-formação, com a abordagem da complexidade e os pressupostos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, em diálogo com os estudos da cibercultura e formação de professores e uso de tecnologia. A pesquisa foi desenvolvida na Escola Padre Carlo Salerio, situada no município de Itabuna-Ba, uma das 10 escolas baianas a receber os laptops do Projeto Um Computador por Aluno (UCA). Três praticantes professoras (PP) de turmas do Fundamental II nos acompanharam nessa investigação. A PP1 leciona Língua Inglesa e Artes além de coordenar as atividades da Rádio-pátio. A PP2 leciona a Disciplina de Língua Portuguesa. A PP3 leciona as disciplinas História, Geografia e Artes.

Analizamos as práticas pedagógicas em diferentes *espaçostempos* da escola, as narrativas das praticantes e os documentos de processo. Para tal, utilizamos diferentes dispositivos de pesquisa. Neste texto, discutimos as contribuições da escrita de diários para a pesquisa-formação. Buscamos compreender o movimento de criação das professoras no cotidiano da escola, além dos atos do currículo materializados nas suas práticas pedagógicas. Apesar de ter contado com vários dispositivos de pesquisa como os encontros de formação, as nossas conversas, os documentos de processo, decidimos neste artigo priorizar os diários de pesquisa, pois consideramos que estes podem dar pistas sobre as maneiras como se desenvolve o processo da pesquisa-formação, além de elencar alguns elementos que contribuem para a formação do professor-pesquisador.

Para compreender a autoria do professor no cotidiano da escola, fez-se a opção pela pesquisa-formação, inspirada nos estudos de Macedo (2006; 2010) e Santos (2006). A pesquisa-formação, com base etnográfica, está em consonância com a proposição de Macedo (2010, p.21):

“[...] como o conjunto de condições e mediações para que certas aprendizagens socialmente legitimadas se realizem, como é comum entre nós, entretanto, a centralidade do nosso esforço aqui se efetiva, com o objetivo de compreendê-la como um fenômeno [...] que aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações”.

A nossa intenção, no papel de mediadoras, foi, junto com os professores, criar/experimentar atos de currículo no cotidiano da escola, a partir dos usos dos laptops e demais tecnologias presentes na escola e fora dela, *online* e *offline*. Assim, caminhando nessa direção, as atividades formativas realizadas nos ambientes de aprendizagem – presencial (na escola e no NTE) e online (nos ambientes virtuais) – partiram de uma proposta inicial e depois foram modificadas no processo das ações de formação, a partir das demandas e desejos dos participantes. Em consonância com as ideias de Alves (2008), Ferraço (2003) refere outra forma de pensar o cotidiano, como possibilidade de pensá-lo “[...] como redes de *fazeressaberes*

tecidas pelos sujeitos cotidianos” (FERRAÇO, 2007, p.77). E alerta que as redes de *fazeressaberes* que acontecem no cotidiano não é uma dada característica ou propriedade do cotidiano.

Inicialmente, traremos os aportes teóricos sobre os diários de campo e o Jornal de pesquisa, dois dos dispositivos da pesquisa, assim como sobre as potencialidades da escrita de ambos. Faremos, ainda, uma breve descrição dos usos de cada um deles. Por fim, apresentaremos os resultados que nos possibilitaram compreender as características do processo de elaboração do diário, assim como as contribuições e as implicações para a formação do pesquisador-formador.

1. Os dispositivos da pesquisa: os diários

Com base em Macedo (2006), é possível dizer que os diários da pesquisa se configuram como instrumentos de reflexão do pesquisador “[...] sobre as experiências vividas no campo da pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual. [...]”, pois os diários visam “[...] apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2006, p.133). Conforme nos mostra o referido autor (2006), esse tipo de instrumento possui denominações diversas, todas servindo para conceituar “a descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo” (p. 133). O diário é um documento de reflexões, em que o autor dialoga consigo mesmo, analisando atividades realizadas, revendo encaminhamentos, documentando seu percurso. Nessa pesquisa, com finalidades diferentes, foram utilizados dois tipos de diários, o Jornal de Pesquisa e o Diário de Campo.

1.1. O Jornal de Pesquisa (JP)

O Jornal de Pesquisa do trabalho foi construído na interface digital blog. O Jornal de Pesquisa, segundo Borba, citado por Barbosa (2010), é originado do diarismo, no entanto engloba-o. Exprime “objetivos”, os quais não estão incluídos na “intenção” diarista. Tanto no diarismo quanto no jornal de pesquisa: “Há uma tensão entre o texto e o fora do texto”, e isso é o que é polêmico neles: com relação ao instituído, eles são instituintes, têm as mesmas raízes; no entanto, enquanto categoria, são diferentes” (BARBOSA, 2010, p.28).

No sentido epistemológico, a produção/atualização do JP é a possibilidade do registro de nossos “andaimes” de percurso. Os andaimes, conforme o autor, são os cacós, nossas fraquezas, nossas imperfeições, nossos medos, mas, tratando-se de nossa formação, principalmente para nossos próprios sentidos, esses cacós e amontoados também fazem parte e estão sempre presentes no processo da construção da pesquisa-formação, estando relacionados com nossa implicação, conforme entende o autor. Assim, “nossas implicações são nossas ‘armações internas’ que não aparecem” (BARBOSA, 2010, p.36). É deixar nossas marcas em nossas produções. Implicação, que está igualmente ligada à autorização, “[...] enquanto capacidade de autorizar-se, de fazer-se a si mesmo, ao menos, co-autor do que será produzido socialmente. Se o ato é sempre, mais ou menos, explicitamente, portador de sentido, o autor é fonte e produtor de sentido” (ARDOINO, 1993, apud BARBOSA, 2010, p.36).

Para Borba (2010), citado por Barbosa (2010, p.53-54), o JP consiste em “[...] escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um

vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa, consigo mesmo, etc.”. Os autores sinalizam que a frequência da escrita não deve ser de menos que três ou quatro dias da semana, e que o ideal é anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, ou o que achar de significativo. Dizem ainda que ele é mais de que um diário íntimo, pois nele você se expressa, socializa os ocorridos, permite uma troca que pode criar relações fortes entre os sujeitos em formação. O JP é “[...] um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir... É preciso refletir, é pensar uma experiência vivida” (BORBA, 2001, apud BARBOSA, 2010, p.54). Tratando-se da formação de professor, são coisas que fazem parte da construção. Os acontecimentos do processo podem ser socializados no JP, e sua organização pode ser feita de acordo aos desejos de cada pesquisador. O nosso JP foi organizado conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 2 - Organização do jornal de pesquisa da autora

Formação na escola	Relato dos encontros da formação na escola, contexto da pesquisa (postagens na página principal).
Conversando sobre o Jornal de Pesquisa	Apresentação do Jornal de Pesquisa e disponibilização de alguns <i>links</i> para quem tenha interesse em se aprofundar sobre esse dispositivo de pesquisa.
A Formação dos Formadores	Narrativa do processo de formação dos formadores do Projeto UCA na Bahia.
Leituras básicas	Compartilhamento de algumas referências consideradas interessantes, relacionadas à pesquisa, mais especificamente sobre as temáticas: metodologia de pesquisa sobre/com/nos cotidianos; autor e autoria; cibercultura, formação de professores e tecnologias.
Por onde ando...	Compartilhamento dos espaços visitados e as aprendizagens que têm emergido em cada um deles.
Mural de notícias	Socialização de alguns eventos e cursos.
Outros momentos Formativos	Relatos de alguns momentos da vida, que consideramos como formativos: encontros com outros pesquisadores, encontros com a orientadora, participação em cursos etc.
Dilemas e novos rumos	Compartilhamento de angústias, dilemas e os novos caminhos que a pesquisa vem tomando a partir das andanças e leituras.
Socializando eventos	Socialização de eventos relacionados à educação (<i>link</i> na página principal).
Dicas legais	Compartilhamento de dicas de usos de tecnologias na educação (<i>link</i> na página principal).
Blogs dos	<i>Links</i> para acompanhar as postagens dos professores da escola em seus

Professores da escola	respectivos blogs. Configurado para aparecer a data da última atualização, permitindo ter a visibilidade da frequência das postagens das mensagens (<i>link</i> na página principal).
-----------------------	--

Fonte: Elaboração própria (2012).

Consideramos o JP como um dos instrumentos para o exercício da autoria. A plasticidade do digital potencializa a manipulação e edição de imagens, podendo o autor narrar as suas histórias e ilustrá-las, com inúmeras possibilidades de linguagens mixadas e em formato hipertextual. Se compartilhado, através do seu potencial interativo, permite a troca e partilha de sentidos entre formadores e alunos e entre os próprios alunos. Para Santos (2006, p.136), com a emergência da educação online e do potencial dos AVA, os diários eletrônicos começaram a indicar a possibilidade concreta na mediação de processos reflexivos (na ação e sobre a ação) em cenários de formação. Essa foi a intenção da criação do JP. No entanto, apesar de ter aberto e convidado os formadores e os professores para a construção conjunta do JP, a participação foi muito tímida. Nas conversas na escola, os professores relatavam que ficavam algumas horas navegando por ele, lendo tudo que era postado, mas não deixavam nenhum comentário.

O JP foi utilizado com base no conceito de itinerância⁸⁵ de Barbier (2002), e nos estudos de Santos (2005). É composto por três fases, a saber: a de rascunho, quando o pesquisador escreve tudo o que tem vontade de anotar durante a ação da pesquisa, sobre qualquer coisa ou qualquer pessoa; a da elaboração, quando, a partir do rascunho, prepara a escrita para a socialização com a comunidade em geral; nesta fase, insere comentários científicos, filosóficos encontrados em obras; a comentada, quando partilha com a comunidade interessada, deixando o JP aberto para análises e críticas. Nesta fase pode-se perceber a ação e reação do leitor que intervém na mensagem do pesquisador-autor do diário, construindo dessa forma o diário coletivo.

Fazer pesquisa pressupõe um entrelaçamento de nós que vão sendo tecidos ao longo do percurso das descobertas, da busca de respostas para as questões propostas. Esses nós são as leituras realizadas, os encontros com os amigos e colegas e com pesquisadores mais experientes, são as conversas em mesa de bar, são os vídeos que vamos assistindo pela rede. Podem ser outros nós, como filmes que assistimos no cinema, anotações que fazemos durante e após as visitas às escolas. Assim, o JP, um instrumento, que é público, vai sendo escrito durante todo o processo de investigação.

Nele podem ser publicizados os nossos caminhos da pesquisa, o que vamos lendo, os eventos de que participamos, os locais por onde passamos. A ideia não é somente expor os caminhos, os rascunhos, os documentos, as leituras, as conversas, mas, principalmente, refletir sobre as vivências que se conectam para criar a rede de relações que criam a pesquisa e que nos constitui como autor/autora do trabalho, além de potencializar a abertura para a cocriação de nossos parceiros nesse processo, no caso os formadores do curso UCA-Ba e os professores da escola.

No decorrer do processo da pesquisa, apesar de um planejamento inicial para a sua produção, esse espaço foi se configurando e tomando diferentes rumos. A princípio,

85

Barbier conceitua itinerância como um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. (BARBIER, 2002, p.134).

a escrita acontecia numa dimensão apenas informativa, mas aos poucos a reflexão foi emergindo. Devido aos dilemas sobre o que poderia ou não ser publicado na rede, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, optamos em publicar o que não compromettesse a nossa privacidade e a dos professores e alunos da escola.

1.2. O Diário de Campo: anotações da itinerância

Como nos sugere Barbier (2007, p.134), o Diário de Campo, por não ter necessidade de ser publicado, diferente do Jornal de Pesquisa, pode ser constituído de referências múltiplas a acontecimentos, reflexões, comentários científicos ou filosóficos, devaneios e sonhos, desejos, poemas, leituras, palavras ouvidas, reações afetivas. Esse diário, que deve ser escrito diária e cronologicamente, contém acontecimentos e lembranças que podem remontar a muitos meses ou anos, por fenômenos de ecos, de ressonâncias com os fatos do presente.

O nosso Diário de Campo/itinerância foi utilizado como um bloco de apontamentos, no qual anotamos nossos sentimentos, pensamentos, meditações, retenções de teorias, de conversas, construções que dão sentido ao nosso percurso de investigação. Nele, relatamos todo o nosso processo de construção do conhecimento. Acreditamos que a escrita do Diário nos possibilitou compreender nossos atos falhos no trabalho da pesquisa e quais os investimentos que ali foram sendo elaborados. Nessa direção, Macedo afirma que, ao construir o seu diário de campo, o etnopedagogo reafirma sua autoria pois na elaboração e na construção do sujeito e do objeto, “passa por um trabalho de elaboração daquilo que nos constitui tanto em nível imaginário quanto real. Portanto, ao narrar despojada e minuciosamente seu vivido de pesquisador, o sujeito se constitui também. (MACEDO, 2006, p.134).

2. Considerações finais

Consideramos que o processo formativo não pode ser separado da pesquisa. *Assim, através da escrita, seja do diário de campo ou do JP, temos a oportunidade de aprender a expor e lidar com nossas implicações, para que a aprendizagem, de fato, tenha sentido.*

O Jornal de Pesquisa é uma possibilidade de construção colaborativa e de compartilhamento na rede, o que permite que outros pesquisadores tenham acesso ao material e aproveite para outras criações. Podemos sinalizar que esse é um espaço que serve não só como meio de pesquisa para o pesquisador, mas também para outros pesquisadores interessados em temáticas afins. Já o Diário de Campo, como mostra Macedo (2006), em alguns espaços de formação, toma feições que vão além da pesquisa, transformando-se num dispositivo significativo de autoformação.

Ambos os diários possibilitaram registrar, descrever e compreender as redes de *fazeressaberes* que aconteceram no cotidiano da escola pesquisada em torno do objeto da pesquisa que estava em desenvolvimento.

3. Bibliografia

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et alii, 2008. p.15-38.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa**: o estudante universitário e seu processo formativo. – Brasília: LiberLivro, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a05v2898.pdf>> Acesso em 12 nov 2012

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

_____. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: LiberLivro, 2010.

_____. Educação online como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais. In: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

_____. **Educação online. Cibercultura e Pesquisa-formação na prática docente**. Tese de doutorado. Salvador, Ba: Faced/Ufba, 2005.

Palavras-chaves: Pesquisa-formação – Jornal de pesquisa – Diário de campo

**Grupo de Pesquisa em Educação,
Tecnologias da Informação e
Cibercultura**

Getic

Cristiane de Magalhães Porto
Coordenadora

Universidade Tiradentes
UNIT

DISCUTINDO O EAD A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE

Kaio Eduardo de Jesus Oliveira
Universidade Tiradentes
kaioeduardojo@gmail.com

Cristiane de Magalhães Porto
Universidade Tiradentes
crismporto@gmail.com

Edilberto Marcelino Gama Neto
Universidade Tiradentes
edilbertomarcelino@gmail.com

Introdução

Pensar o cotidiano dos seres humanos sem a presença dos objetos é uma tarefa impossível. Basta olhar no espelho que se torna claro o quanto a humanidade está atrelada e, muitas vezes, dependente dos objetos, sejam eles tecnológicos ou não. Imagine como seria viver sem a presença das moradias, utensílios domésticos, dispositivos de comunicação etc.

A origem das instituições, principalmente as educativas, foi possível graças ao advento e o auxílio dos objetos. A Escola, instituição marcante no imaginário dos indivíduos, foi consolidada por meio da incorporação de artefatos como o quadro-negro, o giz, o papel, as cadeiras, entre diversos outros que contribuíram para a constituição da escola e facilitaram a educação escolar.

Para refletir sobre a Educação na atualidade, é preciso levar em consideração um novo modelo que integre objetos tecnológicos, informação-conhecimento, aluno e professor. Nesse sentido, a Educação à Distância – EAD amplia o número de possibilidades, principalmente, no que diz respeito à ação e reflexão dessa nova perspectiva educacional, em contraponto ao que ocorre no modelo tradicional. A EAD não pode ser encarada como a responsável ou a solucionadora dos problemas existentes na educação contemporânea, mas, talvez, considerada como o lócus mais propício, no momento, para o desencadeamento de uma reflexão sobre motivos como: qual a função da escola, qual o real papel dos professores, qual a relação entre sujeito e objeto na educação, entre outras.

O presente artigo utiliza-se da teoria ator-rede – TAR para discutir o formato do EAD a partir de outro ponto de vista. Considerando que na EAD o professor é um actante que para se relacionar com o seu aluno depende do ambiente virtual de aprendizagem – AVA para ser seu intermediador, é preciso repensar esse processo de associação, elucidando a importância dos objetos na associação com os sujeitos e na construção do conhecimento, pois sem o auxílio deles seria impossível dar sentido a essa articulação.

Aqui discutir-se-á os conceitos pertinentes a TAR e que compõem de alguma forma o ensino a distância, como o actante, o conceito de tradução e inscrição, a ideia de espaço-tempo, mediação entre outros. Assim, o presente texto tem como objetivo geral discutir a educação a distância- EAD a partir da teoria ator-rede- TAR. Sua elaboração se deu a

partir de uma pesquisa bibliográfica com abordagem descritiva, tendo como fontes a obra de Bruno Latour, idealizador da teoria ator-rede e bibliografia pertinente ao EAD.

2 Notas sobre a educação a distância- EAD

A EAD é conhecida desde o século XIX. Entretanto, somente nas últimas décadas passou a fazer parte das atenções pedagógicas. Originou-se na necessidade do preparo profissional e cultural de pessoas que não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial, e evoluiu com as tecnologias disponíveis em cada momento histórico, as quais influenciam o ambiente educativo e a sociedade.

A Educação a Distância- EAD é uma modalidade de educação efetivada na atualidade através do uso de tecnologias de informação e comunicação. Nessa modalidade os professores e alunos estão separados fisicamente, mas conectados espaço-temporalmente por objetos técnicos. Esses objetos info-comunicacionais cada vez mais inteligentes em associação com os humanos constituem uma rede de mediação mútua que possibilita a aprendizagem colaborativa.

A separação física entre professor-aluno e a possibilidade de encontros ocasionais nesta modalidade são destacados por Alves (2014, p. 3) que define a Educação a Distância a partir da separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

A separação física e o uso de tecnologias da informação e comunicação são características ressaltadas também Alves (2014, p.3):

A Educação a Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados fisicamente. No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens e sons.

Já o conceito de Educação a Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Globalmente, é cada vez mais crescente a oferta de cursos formais e informais através da modalidade de Educação a Distância principalmente por esta se constituir como um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão em locais distintos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

3 Notas sobre a TAR

A Teoria ator-rede-TAR é uma teoria ainda pouco difundida no Brasil e muito pouco estudada no meio acadêmico. A TAR tem suas origens a partir dos Estudos de Ciência e Tecnologia sendo difundida nos anos de 1980 por Bruno Latour, Michel Serres, Michel Callon, Madeleine Akrich, John Law, Wiebe Bijker, entre outros, (LEMOS, 2013, p. 34).

Para Bijker e Law (1992) a TAR nasceu como um ramo dos Estudos de Ciência e Tecnologia. Esse campo de pesquisas desenvolveu-se em torno do debate sobre onde, como e se é possível estabelecer limites entre sociedade e tecnologia.

O sociólogo, Bruno Latour (2006) como um dos idealizadores aponta três critérios que fundamentam a TAR: os não-humanos devem ser actantes e não simplesmente suportes de projeções simbólicas; o social não pode ser a constante mas a variável; qualquer desconstrução deve visar uma recomposição do social.

André Lemos (2013) no seu livro *Comunicação das Coisas*, explica que a TAR recebe influências dos conceitos de agenciamento, rede e topografia de Deleuze, além das Ideias de tradução, sujeito, objeto, espaço e tempo de Michel Serres, a etnometodologia de Garfinkel e a sociologia de Gabriel de Tarde.

A TAR se opõe a concepção de que os fenômenos humanos e técnicos podem ter simplesmente uma explicação social, pois considerar essa concepção é reafirmar a ideia de que existe uma agência humana exterior. Esta se firma como isolada e, hierarquicamente, superior aos objetos não humanos, renegando toda a importância dos objetos na história da humanidade. Latour (2012) propõe ver a TAR como uma “associologia”, já que dirige a atenção ao que se está construindo como híbridos por meio de associações, em todos os ambientes.

Law (1999, p. 68) argumenta sobre essa questão quando ressalta que o social nessa perspectiva,

não se explica apenas por meio de uma combinação de elementos vindos da esfera subjetiva ou da esfera objetiva. Os elementos que produzem a realidade trazem consigo ambas as esferas de modo inseparável. Qualquer ator-rede não poderia ser compreendido se tão somente fosse possível dissociar dele o subjetivo ou o objetivo.

Portanto, a Teoria ator-rede traz a tona uma nova concepção sobre o que é a sociedade e o social, desmistificando a dicotomia imposta pelos modernos. Contudo, a TAR enaltece a ideia de que o social é o que emerge das associações e não simplesmente das relações humanas. Assim, devemos tratar as redes como uma associação heterogênea resultante dessa articulação entre agência humana e não-humana.

3 TAR e EAD: Vamos ao que interessa

Atualmente, em tempos de cultura digital os objetos tecnológicos tonaram-se definitivamente verdadeiras extensões do corpo humana. Invadiram de forma tão impressionante a vida das pessoas, provocando significativas mudanças e alterando profundamente as relações sociais.

A partir disso, devemos refletir sobre essa associação dos humanos com os não-humanos. Assim, é importante pensarmos de forma ator-rede, ou seja, considerar as associações entre sujeito e objeto, entre humanos e não humanos e não, impor uma hierarquia essencialista que os distingue. Portanto, pensemos e repensemos o que se tem chamado de educação a distancia - EAD, a partir da teoria ator-rede.

Para o desenvolvimento dos cursos de educação à distancia é necessário uma serie de elementos não-humanos que tornam o desdobrar das atividades possíveis. Como por exemplo: um ambiente virtual de aprendizagem- AVA conectado a internet, computadores, material didático, entre outros elementos que acompanham e facilitam as atividades dos humanos nesse processo.

Assim, conclui-se que o EAD desempenha função de rede já que é o espaço-tempo que agrega ações de vários elementos. O conceito de rede é um conceito chave para o entendimento da TAR, remete ao movimento das associações, o espaço e tempo onde às ações se estabelecem. Como elucida Latour (1999, p.27) “uma rede é um mapa e não um decalque”. A rede de actantes é aberta, heterogênea de modo que a principio é possível estabelecer todo e qualquer tipo de conexão, sem necessidade de direito a redundância de elementos-chave.

Nessa perspectiva, rede, não é a estrutura, infraestrutura ou a sociabilidade, não é o local por onde as coisas passam ou se deslocam. A rede é o próprio movimento das associações que formam o social, é o espaço e tempo, local onde circulam as controvérsias. Ela é circulação, a ação das influências de actantes sobre outros.

O Ambiente virtual de aprendizagem- AVA, é um elemento fundamental na EAD, é um software que facilita a gestão de cursos no ambiente virtual pela internet. Existem diversos programas disponíveis de forma gratuita ou não. Nele podem ser encontrados, material dos cursos, vídeos, tutoriais, fóruns, chats, podcasts, etc. É nele que as funções de discente e docente convergem. Nesse sentido, a partir da TAR, podemos considerar o AVA como o principal mediador da ação e em algumas associações, entre os elementos que a compõem e os alunos e/ou professores, também pode ser considerada como *actante*.

Os actantes são os responsáveis pela ação na ótica da TAR. Esse termo é utilizado como forma de se libertar da ideia de pessoas e assim retomar a separação entre sujeito e objeto feita pela sociologia dos modernos. Portanto, o actante pode ser tanto humano como não-humano desde que exerça ação sobre outros, (LEMOS, 20013).

Nesse sentido, os alunos, professores e o AVA, podem trocar de papéis e em determinados momentos exercerem função secundaria. Já que a aprendizagem se desenvolve de forma colaborativa, aqui, o professor não é mais o único detentor do saber e os alunos não são mais meros expectadores, configurando assim outro conceito da TAR, o conceito de *intermediário*.

O intermediário é um conceito que complementa o conceito de actante, faz parte da associação, mas não é o elemento principal, embora possa vir a ser. O intermediário faz parte da ação, mas fica em segundo plano. No entanto, pode a qualquer momento tornar-se um actante.

A comunicação entre actantes (elementos do AVA e professores) e intermediários (alunos, professor e AVA) através de fóruns, chats, atividades entre outras formas, articulam outros dois conceitos da TAR, o conceito de *tradução e inscrição*.

A tradução remete a ideia de comunicação, de contato, é a transformação de uma linguagem em outra, é a ação principal dos actantes, por isso a teoria Ator-rede também é chamada de sociologia da tradução. Já o conceito de inscrição, como esclarece Lemos (2013, p. 50),

é uma forma de mediação e de tradução no qual a associação se define a partir de scripts, de escritas em dispositivos os mais diversos, fazendo com que a ação seja fruto de hibridismo e da produção de resultados e não de descobertas de leis latentes.

É importante elucidar que embora os humanos (alunos e professores) nessa rede, muitas vezes desempenhem função de intermediários eles também podem ser mediadores e actantes. Vale ponderar aqui que a mediação também é um termo fundamental para a TAR, é o que produz as mudanças na constituição das redes por meio das traduções. Contudo, a mediação é o que coloca actantes em ação, humanos e não humanos em associações, numa mesma hierarquia, em um espaço-tempo, sem obstáculos que separem um dos outro.

Todos estes termos e conceitos associados a elementos do EAD evidenciam o caráter inovador da TAR, como uma nova perspectiva para as análises das relações entre sujeito e objeto, sem separa-los. Contudo, as questões expostas valorizam e resgatam a importância dos objetos na vida dos indivíduos, mostrando que eles não fazem apenas coisas, mas também nos fazem fazer coisas.

Portanto, os estudos com a TAR, resgatam outras questões para se pensar o social e também a educação na atualidade. Evidencia que a educação é um híbrido, formado por humanos e não-humanos e que estes não humanos, cada vez mais inteligentes possibilitam o desenvolvimento de atividades que seriam difíceis ou quase impossíveis sem seu auxílio, como é o caso da educação a distância, que possibilita milhares de alunos participarem do mesmo processo educativo em tempos e espaços distintos.

Bibliografia

ALVES, Lucinéia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo: Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em: 7 Ago. 2014.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 16 Ago. 2014.

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação**. São Paulo: Unesp, 1999

LATOUR, Bruno. **Como prosseguir a tarefa de delinear associações?** Configurações: 11-27. 2006

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria Ator-Rede. Bauru, São Paulo: Edusc, 2012

LAW, J. **After ANT**: complexity, naming and topology. In: LAW, J. e HASSARD, J. (Ed.). Actor-Network Theory and after. London: Blackwell, v.1-14, 1999.

LEMOS, André. **A Comunicação das coisas**: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013

LEMOS, André. Mídia, tecnologia e educação: Atores, redes, objetos e espaço. Conferência de abertura do VI Simpósio de Educação e comunicação. UNIT: Aracaju, 2013.

Palavras-chaves: Teoria ator-rede. EAD. Educação

As TDIC no processo de aprendizagem de alunos e professores: os Jogos Digitais Educacionais (OJE)

Sheilla Silva da Conceição
Universidade Tiradentes - UNIT
Sheilla.ssc@oi.com.br

Cristiane Porto
Universidade Tiradentes - UNIT
crismporto@gmail.com

1. Introdução

É necessário ultrapassar a concepção de uso das TDIC como ferramentas didáticas para continuar ensinando os mesmos conteúdos da escola. Muitas vezes, nesses espaços os alunos são proibidos de levar celular, entrar em redes sociais, sites e utilizar jogos. Enquanto isso acontece, os alunos vão sendo afastados de uma dinâmica social onde possa, através das tecnologias, gerar transformações necessárias às demandas sociais, culturais e políticas. O artigo se pauta na pesquisa qualitativa, pois, fundamentando em Trivinos (1995), esta tem sua natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e a rejeição da neutralidade do saber científico. Sua dimensão teórica apresenta um enfoque dialético, histórico-estrutural que tem por objetivo principal transformar a realidade que se estuda. Foi feita uma análise de conteúdos relativa ao uso do Jogos Educacionais Digitais na educação municipal de Aracaju/SE. Ou seja, um levantamento dos dados obtidos através do site específico da OJE (Olimpiada de Jogos Digitais Educacionais); além de instrumentais de acompanhamento feitos pela Coordenadoria de Tecnologia Municipal de Aracaju (COTED).

Assim, a coleta de dados tem como técnicas adotada para pesquisa: os dados obtidos a partir dos resultados da olimpíada dos jogos digitais e educação realizado em 2013 com os alunos da rede municipal de Aracaju. A análise dos dados foi realizada com base nos registros dos resultados e à luz do referencial teórico. A pesquisa bibliográfica e documental é fundamental nesse processo. Pois, como enfatizam Laville & Dionne (1999), a revisão de literatura refere-se ao estado da arte sobre a questão a ser investigada pelo pesquisador. Servem, portanto, para alimentar o conhecimento, afinar as perspectivas teóricas, precisar e objetivar os conceitos utilizados.

2. As TDIC na educação

Existe mais um abismo entre ricos e pobres, chamado de exclusão digital. Significa dizer que esta é mais uma dificuldade na ascensão social para aqueles que não tiveram a oportunidade de uma boa educação. A referida exclusão digital impede as pessoas de terem acesso a uma das principais ferramentas desta revolução, às Tecnologias de Informação e Comunicação. Surge, portanto, a necessidade de se criar e por em prática políticas de inclusão digital com propósitos sociais. Nesse sentido, vários países, inclusive o Brasil, têm engendrado programas para viabilizarem a inserção da sociedade no contexto mais amplo da sociedade da informação.

O acesso à Internet e a sua multiplicidade de diferentes usos como pesquisa, investimentos e comércio eletrônico, interatividade na rede, troca de mensagens com o outro lado do planeta são hoje atividades comuns no mundo inteiro. A sociedade da informação não é um modismo, pois é considerada como um paradigma técnico-econômico, ou seja, um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades econômicas e sociais.

Os estudantes de hoje são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e Internet, denominados de “nativos digitais” (Prensky, 2001). Essa nova geração teve uma mudança radical que, conseqüentemente, acarretou na mudança de perfil de leitor e escritor e nas práticas sociais. O novo público aponta para o uso das tecnologias, sendo assim, interessante que os educadores se adequem às inovações, a fim de alcançar o novo perfil do aluno atual e possibilitar a eficácia no processo de ensino/aprendizagem. O uso das TDIC no contexto educacional pode contribuir para a ampliação de novas possibilidades de aprendizagem no processo educativo.

O ideal é que a tecnologia se integre às nossas vidas de maneira a tornar-se natural. “A tecnologia é integrada às nossas vidas e torna-se invisível —‘normalizada’”. Bem ou mal, estamos atrelados ao meio tecnológico digital, logo, cabe a nós sabermos utilizar tais inovações a nosso favor. (BAX, 2003 apud PAIVA, 2010, p.7). É nesse contexto que as tecnologias vêm chegando nas escolas através de projetos políticos. Muitas vezes esses projetos chegam às escolas públicas brasileiras como pacotes prontos, sem muitas possibilidades de transformação.

Por isso, torna-se necessário a “[...] reflexão sobre a relação existente entre a elaboração da política pública para o setor educacional e o aparelho institucional que a elabora, assim como é crucial verificar quais são as forças que detém o controle desse processo”. (PALMA-FILHO, 2005, p.37). A percepção não clara das razões mais profundas desta relação educação –tecnologia faz com que, muitas vezes, estes equipamentos sejam subutilizados tornando-se rapidamente obsoletos.

Nesse aspecto, pode-se dizer que os jogos educacionais é um ponto de partida para construção e reconstrução do conhecimento e torna-se relevante na sociedade atual, visto que a relação entre educação e tecnologia vem suscitando maior interesse por parte de alunos e professores.

2.1. Como anda a formação do professor para o uso das TDIC no processo de aprendizagem?

Há uma distância com as questões específicas do contexto da formação do professor e este fato demonstra que o foco da política é a qualificação de jovens para o trabalho e não a formação de professores com vistas ao processo de inclusão das TDIC às práticas pedagógicas nas escolas. Sobre essa questão, Gatti (2008), ao discutir a respeito da multiplicação da oferta de educação continuada, afirma que uma das preocupações centrais dos administradores públicos tem sido exatamente a escolha de instituições reconhecidas para auxiliar o poder público na implementação das propostas de formação continuada, fator importante neste processo.

Segundo Paulo Freire (1983), numa visão emancipadora, consciente-crítica e não ingênua, os educadores não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas

e para a humanidade; e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos.

Diante destas mudanças no cotidiano, a educação pode e deve interferir interagindo no processo de integração e difusão das tecnologias, visando à transformação das relações sociais, no sentido de que elas sejam mais justas e mais democráticas. Para isso, é preciso pensar em uma escola que forme cidadãos capazes de lidar com o avanço tecnológico, participando dele e de suas consequências, influenciando e contribuindo na construção do mundo que desejarem.

Na maioria das vezes, porém, a escola não considera estes importantes aspectos da vida atual e, no que diz respeito a seus objetivos e métodos, não trabalha com as diferentes fontes de aquisição de conhecimento. Para cumprir seu papel social, a escola não pode ignorar as tecnologias da informação e da comunicação digitais ou entrar em conflito com elas e continuar utilizando uma linguagem distante da realidade.

os professores são fundamentais na integração das tecnologias digitais no ambiente escolar. É necessário que os docentes analisem o uso destes recursos com o intuito de proporcionar melhor aprendizagem, selecionar instrumentos que venham a facilitar troca de informações, a elaboração do conhecimento, tornando-as mais naturais e criativas. (FILHO et al, 2011, p.1)

Nas representações culturais e educacionais, normalmente não se discutem a produção de conteúdos numa perspectiva de colaboração, autoria e co-autoria dos sujeitos. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta “modernizá-la”, será preciso transformá-la profundamente. Nesse processo, torna-se preponderante ter uma missão e um projeto bem definidos, coleccionar dados para se planejar a médio e a longo prazo, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser cidadã.

[...] as mudanças já ocorrem no movimento cotidiano de alunos e professores, das pessoas em geral, que acessam esses novos espaços de interação, comunicação e aprendizagem. É preciso que as escolas – de todos os graus e níveis de ensino – acordem para a incorporação desses movimentos no cotidiano dos seus cursos. Ou, como diz Umberto Eco, ficarão estagnadas e condenadas à obsolescência (KENSKI, 2007, p.28).

Tudo muda muito rápido, valores se desfazem e/ou se modificam, dissolvem-se fronteiras e desenraizam-se as coisas, as pessoas e as idéias, trazendo com isso diferentes implicações sociais em que emergem novas formas de participação dos cidadãos, bem como se busca sensibilizá-los, cada vez mais, para questionar, intervir e buscar de forma autônoma a apropriação das novas ferramentas tecnológicas.

3. Resultados

A olimpíada dos jogos digitais e educação (com regras definidas no site: <http://www.oje.inf.br/aracaju/app/index>) aconteceu em dezembro de 2013 com 22 escolas que possuíam laboratório de informática e/ou laptop do programa UCA (Um Computador por Aluno), envolvendo 2.181 alunos. Cada escola participante formou sua equipe sendo que cinco das vinte e duas escolas foram para a final. As cinco equipes

com cinco alunos cada (A BANCA DOS 20000; ARACAJUANOS; AKATSUKI; GRUPO DA TEC; OS AGUIAS) concorreram na final, sendo que três equipes foram as vencedoras. Vale ressaltar que o objetivo dessa olimpíada é o de estimular os processos de aprendizagem e o engajamento de alunos e professores com as atividades escolares, através de plataformas digitais que enfatizam o diálogo e a diversão.

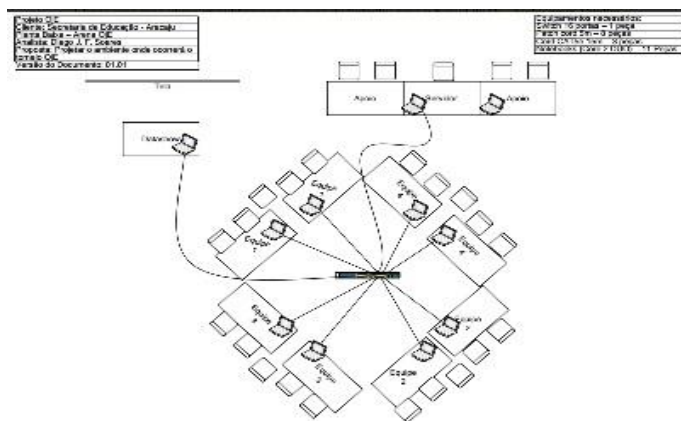


Figura 1 – Estrutura física montada em uma escola para final da OJE

4. Conclusões

O uso de jogos educacionais estão presentes nos segmentos sociais contemporâneos e a escola necessita avaliar essa condição, uma vez que ela é o ambiente do diálogo e de formação do ser social. Ela necessita ir ao encontro das discussões e processos ocorridos “fora muro” escolar, e colaborar com as necessidades do aluno do século XXI, que é dinâmico e tem suas relações baseadas nas tecnologias digitais. Nessa ótica, estamos considerando que o objetivo a ser atingido é a educação do aluno, que ao adentrar a escola ela já traz consigo experiências tecnológicas, ou seja, os alunos de hoje, estão submersos em uma sociedade informacional. Assim, é mister que os gestores repensem sobre as escolhas das políticas públicas de inserção das TDIC na educação de modo a considerar um caráter articulador entre educação e inclusão digital.

5. Bibliografia

FILHO, José Aires de Castro et al. **Um olhar sobre as atividades dos Laboratórios de Informática Educativa das escolas municipais de Fortaleza.** In: Anais do XXII SBIE - XVII WIE (WIE 2011)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. 57 – 69. V. 13. n. 37. jan./abr. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

LAVILLE, Christian. & DIONNE Jean *In: A Construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 188.

PAIVA, V. L. M. O. **A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: tensões e convergências**. In: Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. V, p. 595-613. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/endipe.pdf>>

PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants**. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1995.

Palavras-chaves: Aprendizagem – TDIC – Jogos Digitais Educacionais

**Grupo de Pesquisa em Recepção
Audiovisual em Educação em
Ciências e Saúde**

GERAES

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho
Coordenador

Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ

www.nutes.ufrj.br/geraes

Estudos de Recepção, Endereçamento e uso de Audiovisual na Educação em Ciências e Saúde

Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho

Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/UFRJ)

luizrezende@ufrj.br

As pesquisas do grupo constituído no Laboratório de Vídeo Educativo do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (LVE-NUTES/UFRJ) tem se concentrado no estudo dos usos da tecnologia educacional, especialmente do vídeo, em contextos educativos de ciências e saúde. Ao iniciarmos investigações na linha dos Estudos de Recepção na Educação, o grupo encontrou o campo de pesquisa sobre audiovisual no ensino de ciências ainda bastante preocupado com a legitimação do uso desta tecnologia neste contexto. Em trabalho anterior (REZENDE, PEREIRA e VAIRO, 2011), buscamos, a partir de um levantamento de artigos de pesquisa sobre a temática do audiovisual nos principais periódicos brasileiros de ensino de ciências, indicar as contribuições que diversos aportes da comunicação/cinema trariam para a pesquisa em ensino.

Assim, situamos os Estudos de Recepção como um desses aportes que poderiam contribuir para o avanço do conhecimento em educação em ciências e saúde, já que estes estudos têm apontado há mais de três décadas, no campo da Comunicação, questões relevantes sobre a dimensão social e cultural do ato de assistir a obras audiovisuais, que passaram a situar o espectador como um agente central na produção de sentido de filmes, vídeos e programas de TV. Quando transposto para o campo do ensino, esse referencial vem mostrando, pelos primeiros resultados de nossas pesquisas, que a consideração sobre o papel do espectador-aluno traz elucidações e nuances a afirmações correntes da pesquisa, de acordo com as quais a exibição de vídeos em sala de aula é, em si mesma, motivadora e facilitadora da aprendizagem.

Assim, nossas pesquisas vêm mostrando, em síntese, que se por um lado o audiovisual educativo é em alguma medida de fato olhado com interesse pelos alunos, e é majoritariamente compreendido dentro das codificações previstas e estimuladas pelos produtores, por outro a exibição de obras audiovisuais também é geradora de conflitos, negociações, adaptações e resistências, já que o aluno as recebe em condições socioculturais específicas, que o fazem aceitá-las ou rejeitá-las para além da estrita submissão aos objetivos curriculares ou de aquisição de conhecimento que são colocados pelas situações de ensino-aprendizagem. Ao nos debruçarmos sobre vários vídeos produzidos para a educação em ciências e saúde, nossas pesquisas apontaram uma variada gama de questões que compõem e qualificam a experiência do aluno ao assistir a um vídeo.

Em pesquisas anteriores, partimos do pressuposto segundo o qual, quando usados em aula, as obras audiovisuais tendem a posicionar o aluno não apenas como aprendiz, mas também como espectador. Isso significa que ao exhibir um filme, vídeo ou programa televisivo em aula, o professor traz para o ambiente escolar elementos da história e da memória dos alunos (sua “alfabetização audiovisual”) e de seus interesses e expectativas como espectador. Traz para o espaço escolar experiências de ordem sócio-estético-cultural adquiridas fora da escola e balizadas por valores que não estão sob o controle do professor e normalmente não são de seu conhecimento. Essas experiências

expressam preferências, escolhas, expectativas e motivações que têm caráter mediador sobre os processos de ensino-aprendizagem com obras audiovisuais. Essa mediação se dá no sentido em que, como espectador, o aluno é intelectualmente ativo e pode aderir ou resistir ao que lhe é apresentado. Procuramos considerar a experiência audiovisual no ensino em sua especificidade, ou seja, considerar como ocorre a sua recepção no espaço particular configurado pela sala de aula, e considerar que filmes e vídeos têm suas próprias características e limites na medida em que constroem relações particulares com seus espectadores.

Entre os resultados dos estudos de recepção de diversos vídeos realizados, encontramos dados que mostram, por exemplo, que alunos e professores podem formular e compreender de maneiras mais ou menos diferentes, ainda que convergentes, os significados que consideram dominantes em uma determinada obra audiovisual (BASTOS, REZENDE e PASTOR, 2013). Da mesma forma, pudemos notar que os produtores de vídeos de intenção educativa trabalham com imagens genéricas sobre seu público que muitas vezes não correspondem a eles (PASTOR, REZENDE e BASTOS, 2012). Essa questão foi identificada ao estudarmos o endereçamento de vídeos para a educação em ciências e em saúde e se mostrou particularmente relevante se consideramos que essas imagens e pressupostos são potencialmente problemáticos, não só porque podem ser fonte de resistência e rejeição por parte dos espectadores, mas principalmente porque são eles que orientam a construção do lugar do espectador-aprendiz e, portanto, sua relação com o conteúdo e objetivos de ensino postulados em um material audiovisual.

Assim, a questão dos modos de endereçamento construídos pelos produtores nas obras audiovisuais se apresentou de forma destacada nos resultados desses estudos. O endereçamento diz respeito à ideia segundo a qual todo filme é feito para um espectador. Mesmo que de forma abstrata, todo filme visa e imagina determinado público, e a maioria das escolhas estéticas e narrativas são feitas à luz de pressupostos sobre quem é este público. Segundo Ellsworth (2001), os modos de endereçamento são processos que procuram convocar o espectador a tomar uma posição a partir da qual ele deve/pode ver ou entender o filme. As maneiras como os filmes nos falam de ideias, valores, desejos, ou como certos personagens, vozes, pontos de vista, ações, discursos são visual e narrativamente privilegiados em detrimento de outros estão entre os elementos que ajudam os produtores a construir este “lugar” de onde se pensa que a obra deve ser vista.

Nossas pesquisas vêm indicando que, de fato, o endereçamento exerce um papel importante, e que as escolhas realizadas pelos produtores, que são determinantes para a constituição do endereçamento de um vídeo, se constituem como um elemento relevante tanto para a construção da apropriação e da adesão/imersão do aluno ao material audiovisual, quanto fonte de eventuais resistências, negociações ou adaptações de sentido que os alunos fazem por ocasião da leitura de vídeos. As pesquisas indicam ainda que alunos e professores, ao assistirem a obras audiovisuais, esforçam-se em colocarem-se na posição construída para eles pelos produtores, mesmo que sejam necessárias adaptações. Quando estudamos a construção de um vídeo especialmente endereçado a adolescentes (BASTOS, 2014), pudemos notar que, de maneira predominante, os recursos de endereçamento utilizados pelos produtores foram reconhecidos pelos espectadores dessa faixa etária e exerceram papel importante na forma como esses sujeitos apreenderam o vídeo. Em síntese, em quase todos os estudos realizados pudemos notar que, em vídeos usados para a educação em ciências e saúde, a

adesão às perspectivas e ideias apresentadas pelas obras ocorre, mesmo que exija algum tipo de adaptação ou deslocamento do espectador, com maior frequência que as resistências. Ainda que tal afirmação careça de mais pesquisa, podemos afirmar que o endereçamento é um elemento significativo para explicar a ocorrência dessas adesões e apropriações.

Por outro lado, mesmo que os filmes e vídeos, inclusive os educativos, sejam endereçados, os seus produtores não têm conhecimento absoluto sobre seus públicos, uma vez que estão distanciados deles. Os modos de endereçamento frequentemente “erram” seus públicos, pois o espectador nunca é apenas ou totalmente quem os produtores pensam. Não importa quanto os modos de endereçamento tentem construir uma posição fixa e coerente, os espectadores reais sempre poderão ler os filmes em direção diversa a seus modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001). Esta diferença entre quem o espectador efetivamente é e como ele foi imaginado e abordado por uma obra audiovisual foi identificada em nossas pesquisas, já que estudamos tanto a produção quanto a recepção dos vídeos. Em pesquisa sobre vídeos endereçados a estudantes de medicina, notamos recorrentes dificuldades dos alunos se identificarem com os personagens tal como objetivado pelos produtores. Esses alunos não reconheceram totalmente que os vídeos se endereçavam a eles, pois não identificavam os conflitos vividos pelos personagens como pertinentes à sua própria vivência ou experiência como médicos em formação (PASTOR, REZENDE e BASTOS, 2012). No estudo sobre a produção e a recepção de um vídeo por licenciandos em Biologia especialmente produzido para adolescentes, identificamos em alguns casos distanciamentos e rejeições à imagem do adolescente implícita nas estruturas narrativas e dramáticas usadas no vídeo para alertar sobre os riscos para a saúde do consumo de álcool e anabolizantes (BASTOS, 2014). Essa mesma pesquisa forneceu indicações de que se por um lado é possível “resistir” ao endereçamento tal como construído pelos produtores, por outro é possível adaptá-lo ou transformá-lo pela ação do professor ao escolher e se apropriar de obras audiovisuais. Os professores valem-se de diversas ações de adaptação e exibição de vídeos (explicações preliminares, reedição de trechos das obras, intertextualização com outros materiais educativos, entre outras), que colaboram para a construção de novos contextos de apresentação, às vezes bastante distintos dos que foram pensados pelos produtores da obra, que estimulam nos alunos objetivos de leitura mais fortemente relacionados aos conteúdos disciplinares ou objetivos de ensino. Mesmo obras que não foram produzidas especificamente com finalidade educativa podem ser transformadas e adaptadas em direção ao que os professores identificam nelas como pertinente ao ensino e em relação ao que eles desejam que o aluno veja ou compreenda por meio da sua leitura. Ou seja, a apropriação do professor pode ser considerada um elemento fundamental na construção do modo como as obras audiovisuais são vistas e compreendidas pelos alunos em sala de aula, uma vez que podem modular de diferentes maneiras a perspectiva do aluno.

Essas questões nos conduziram a concentrar nossa abordagem e aprofundar nossas pesquisas atualmente na natureza e no papel exercido, na produção de vídeos educativos, pelas suposições que são feitas pelos produtores sobre seus prováveis espectadores e nos problemas/situações que essas suposições podem produzir. Por outro lado, como notamos acima, a ação do professor na construção desses significados e na relação com a obra audiovisual é fundamental, o que nos conduz a buscar investigar que estratégias os professores utilizam para promover, limitar, conduzir ou controlar a compreensão dos alunos sobre um material audiovisual usado com um objetivo

específico em aula. Assim, atualmente, buscamos investigar as relações de adaptação, câmbio e diferença que possam existir entre o endereçamento “original” de uma obra audiovisual, tal como concebido pelos produtores, e o “reendereçamento” criado pela ação do professor.

Assim, apresenta-se como questão central de nossas pesquisas em andamento o fato de o endereçamento, e, portanto, a recepção no ensino, serem mediados pelas ações que o professor realiza para inserir uma obra audiovisual em sua aula. A escolha e a inserção de uma determinada obra passa pela leitura e apropriação desta pelo professor, e resulta na conseqüente adaptação do endereçamento a um novo contexto que produz possibilidades de leitura talvez não imaginadas pelos produtores, ou mesmo em desacordo com o endereçamento “original”. Essa questão, como dissemos, se situa num contexto mais amplo de pesquisa sobre o uso de audiovisuais na educação, tal como indicado em pesquisas anteriores (PASTOR JUNIOR, REZENDE e BASTOS, 2012; PEREIRA, REZENDE e PASTOR JUNIOR, 2012) e se justifica, em última instância, pela necessidade de produzir conhecimento sobre como a ação do professor medeia e colabora na construção do lugar de espectador do aprendiz, elemento que nos parece fundamental para melhor compreender a complexidade do uso e da leitura de obras audiovisuais em contextos educativos.

Bibliografia

BASTOS, W. G.; REZENDE, L. A. C.; PASTOR JUNIOR, A. A. A produção de vídeo educativo por alunos da Licenciatura em Biologia: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura. *Enseñanza de las Ciencias*, v.31, p.333 - 337, 2013.

BASTOS, W. G. *A produção de vídeos educativos por alunos da Licenciatura em Biologia: um estudo sobre recepção fílmica e modos de leitura*. Rio de Janeiro, 2014. Tese (doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema. In: SILVA, T. T. (org.). *Nunca fomos humanos: metamorfoses da subjetividade contemporânea*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PASTOR JUNIOR, A. A.; REZENDE, L. A. C.; BASTOS, W. Recepção Audiovisual da Educação Médica: Leituras de um Vídeo de Psicologia Médica por Estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v.36, n.4, 2012.

PEREIRA, M. V., REZENDE, L. A. C.; PASTOR JUNIOR, A. A. Estudo de Recepção de um vídeo sobre refração da luz produzido por alunos de ensino médio como atividade de laboratório didático de física. *Alexandria (UFSC)*, v.5, n.3, p.165-180, 2012.

REZENDE, L. A. C.; PEREIRA, M. V.; VAIRO, A. C. Recursos Audiovisuais como temática de pesquisa em periódicos brasileiros de Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.11, n.2, p. 183-204, 2011.

Palavras-chaves: recepção audiovisual; educação em ciências; educação em saúde; vídeo; endereçamento.

*Produção e Recepção de Vídeos por Estudantes de Ensino Médio:
estratégia de trabalho no laboratório de física*

Marcus Vinicius Pereira
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)
marcus.pereira@ifrj.edu.br

O laboratório didático é tema de pesquisa recorrente na área de Educação em Ciências, desde investigações sobre seus objetivos específicos àquelas que se debruçam sobre a epistemologia envolvida na realização de uma atividade prático-experimental pelos estudantes. Porém a área pouco tem investigado as especificidades de recursos audiovisuais quando envolvidos em processos de ensino-aprendizagem, em particular o vídeo. Por outro lado, Barbero (2009) chama atenção para um desprendimento das formas de cultura convencionais, estando os jovens mais ligados à cultura tecnológica, e, por conseguinte, criando forte ligação com imagens, sons e velocidades com novas formas de ver, ouvir e sentir, criando novas formas de linguagem baseadas na tecnologia. A escola, não sendo mais o único espaço de legitimação do saber, dá espaço a uma série de saberes múltiplos, fragmentados, que agora circulam em vários lugares e por meio de diversos canais. No entanto, são saberes que atravessam a sala de aula por meio desses jovens que se sentam enfileirados frente a um professor que às vezes ainda acredita ser transmissor de conhecimentos ao invés de articulador desses saberes. “Não seria exagero afirmar que o futuro é visual e digital. Portanto, a familiaridade com os meios de produção audiovisuais é mais que necessária para a formação de professores e alunos” (GIRAO, 2005, p.113). É nesse cenário que objetivamos entender a produção e a recepção de vídeos por estudantes de ensino médio no âmbito de uma atividade prática no laboratório didático de física, buscando identificar e descrever elementos da cultura inerentes à produção audiovisual que atravessam tal estratégia.

A estratégia de produção de vídeos por estudantes do ensino médio como atividade do laboratório de física foi implementada durante três anos em uma escola pública do Rio de Janeiro. Os vídeos foram analisados como relatórios de atividades prático-experimentais de física realizadas pelos estudantes a fim de mostrar o quanto factível era a estratégia (PEREIRA *et al.*, 2011). A produção dos vídeos esteve associada ao desenvolvimento de um projeto que tinha como premissa a responsabilidade assumida pelos estudantes na construção coletiva de um produto. Nessa produção, o professor tinha papel mediador ao orientar o grupo de forma constante, delimitando as etapas que conferiram um caráter recursivo-reflexivo ao projeto – pesquisa sobre o assunto, levantamento de conceitos chaves e criação da situação experimental montada, testada e modificada o quanto for necessário para produção do vídeo. Os estudantes fizeram uso de dramatizações, animações, locução, trilha sonora etc. A proposta pedagógica de produção de um vídeo, portanto, não pode ser pensada de forma isolada do mundo exterior à escola, tal como tenta fazer a própria escola da esfera da cultura do jovem, uma vez que o vídeo está mais legitimado como elemento da cultura e do lazer dos alunos do que como estratégia de ensino, mesmo em uma situação de produção no laboratório de física, que, aparentemente, poderia não dar lugar às opções estéticas que podem ser (e foram) feitas pelos jovens ao produzirem

seus vídeos. Para se investigar o processo de produção, foi mantido um portfólio, no qual deveriam constar as ideias básicas do vídeo (sinopse, história a ser contada; público alvo, espectadores do vídeo; local, espaço onde ocorre a história; época, quando ocorre; personagens, quem está envolvido), além do roteiro construído e todo material que o grupo produtor considerasse relevante anexar. Somado ao portfólio, os próprios vídeos constituíram os dados relacionados à etapa de produção.

Ao se estudar a exibição de um vídeo em uma sala de aula, deve-se conceber tal espaço como um espaço de recepção, no qual os alunos podem ser considerados espectadores. Para isso, nos referenciamos no modelo multidimensional de Schrøder (2000), que incorpora e amplia o tradicional modelo de codificação/decodificação de Stuart Hall, na medida em que propõe um modelo multidimensional para pensar a recepção, no qual se consideram dimensões específicas das atitudes de leitura. O autor apresenta um modelo para além da unidimensionalidade do modelo de Hall (centrado na questão da interferência da ideologia na recepção) ao considerar dimensões específicas, a saber: leituras – dimensões relativas aos processos da produção de sentido em um determinado contexto e por um determinado receptor, entre as quais as dimensões de *motivação*, *compreensão*, *discriminação* e *posição*; implicações – dimensões relativas ao significado social das leituras em sua potencialidade como recursos para a ação política, entre as quais as dimensões de *avaliação* e *implementação*.

Nos estudos de recepção realizados optou-se por analisar duas das quatro dimensões de *leitura*: a *compreensão* e a *discriminação*. A *compreensão* diz respeito à forma como os espectadores entendem o produto audiovisual, sendo condicionada tanto por fatores macrossociais (gênero, classe, etnia etc.) como por fatores microssociais (escolaridade, cultura etc.). As posições de leitura dessa dimensão alternam entre a divergência (polissemia total) e a convergência (monossemia total) do significado preferencial e dos significados efetivamente compreendidos em uma dada leitura. A dimensão de *discriminação* está relacionada à familiaridade do espectador com o gênero do produto audiovisual, com os processos de produção, estilos etc., ou seja, ao seu conhecimento técnico, estético e cultural. Nessa dimensão se investiga como e porque os espectadores podem ser esteticamente críticos ou não em relação ao material audiovisual, e sua análise pode se dar em dois eixos: distanciamento e não distanciamento; imersão e não imersão. Por fim, a análise fílmica nos permitiu indicar significados potenciais e preferenciais dos vídeos. Para Vanoye e Goliot-Lété (1994), ao realizar uma análise fílmica somam-se ao enquadramento, iluminação, cortes etc. também elementos relacionados à autoria da obra, tempo, espaço etc.. Analisar um filme é desconstruí-lo em suas partes, em seguida reconstruí-lo e buscar a compreensão do todo da obra a partir da síntese dessas partes. Identificar o significado preferencial contribui na identificação de resistências, apropriações e adesões a este significado, por meio de uma análise comparativa entre as leituras efetivamente feitas pelos espectadores e as conclusões levantadas a respeito do significado preferencial/análise fílmica.

Quanto aos resultados da produção, de maneira geral os 22 vídeos produzidos nas três implementações do projeto não necessariamente obedeceram a uma ordem pré-determinada, a uma estrutura fixa, como geralmente ocorre em um relatório escrito. Podemos perceber que há casos em que os alunos optaram por apresentar a experiência com obtenção dos dados, para, a partir daí, explicar a teoria necessária para a sua compreensão e ao final discutir os resultados. Outro aspecto interessante presente em alguns desses vídeos é a relação estabelecida entre a atividade experimental realizada e

sua aplicação cotidiana. Houve ainda aqueles que associaram a atividade realizada a uma situação problema, um tipo de situação instigadora que justificaria a investigação realizada. Em todos os casos, chamamos atenção que recursos que não fazem parte de relatórios escritos (música, dramatização, animação etc.) aparecem de forma espontânea nos vídeos, demonstrando que os estudantes parecem considerá-los necessários para melhor se expressarem. Isto pode estar associado ao fato de que o vídeo está mais legitimado como ferramenta da cultura extraescolar dos alunos do que como estratégia de ensino, mesmo que a situação de produção audiovisual esteja associada a um projeto de laboratório didático de Física. Este aspecto tem marca mais forte ainda porque na disciplina de física nesta escola é indissociável a parte teórica da parte prática, e, geralmente, as práticas laboratoriais são do tipo “comprovação de uma teoria”. Outras características desses vídeos é a produção despreocupada com a qualidade da imagem e do áudio e a presença de narração, legendas e música. Essa despreocupação é evidenciada na avaliação dos próprios alunos da turma durante o momento de exibição dos vídeos, que, em geral, criticaram a qualidade da imagem e do áudio, além da falta de clareza de alguns – seja porque explicam rapidamente o experimento em questão, seja por falta de explanação adequada para a compreensão.

Quanto à recepção, destacamos estudos de dois vídeos. O primeiro (PEREIRA, REZENDE e PASTOR JUNIOR, 2012) tratou da exibição de um vídeo sobre refração da luz, intitulado “*Jornal MQM - o caso do canudo torto*”, que envolveu um estudo conduzido a distância por meio do no YouTube com sete alunos, devido à dificuldade em reuni-los presencialmente ao final do ano letivo. Se reconhece o comprometimento do estudo quando comparado à possibilidade de se fazer de forma presencial, com a realização de um grupo de discussão após a exibição do vídeo, quando então ideias, falas e atitudes podem ser discutidas e confrontadas, de maneira a melhor evidenciar as dimensões a serem analisadas, como veremos no segundo estudo. Nenhuma informação sobre conteúdo ou produção do vídeo foi mencionada no e-mail convite, apenas o link para que o vídeo fosse assistido e o questionário contendo perguntas abertas. A *discriminação* foi a dimensão mais evidente, uma vez que três alunos salientaram a encenação como ponto positivo, convergindo com o endereçamento identificado na análise fílmica do vídeo. No entanto, um aluno considerou a encenação do telejornal desnecessária, talvez por considerar que o vídeo em questão se caracteriza como um material educativo sobre um conceito físico e que, portanto, não daria espaço às opções estéticas feitas originalmente pelos produtores (encenação, música etc.). Ou seja, esse aluno discrimina o ensaio de narrativa realizado pelos produtores e, portanto, não adere a ele. Três alunos destacaram como ponto negativo a qualidade do som, e um desses indicou ainda as quebras muito bruscas de imagens. Apesar disso, de forma geral, seja pela encenação dos apresentadores do telejornal e do cientista, seja pelo experimento realizado no vídeo, considera-se que não houve distanciamento por seis alunos. Quanto à *compreensão*, os sujeitos não se encontraram nem no polo monossêmico (completa correspondência), nem no polo polissêmico (completa divergência), demonstrando que uma obra audiovisual, mesmo quando aborda um conteúdo científico, permite a existência de uma variedade nas leituras em se tratando de como os espectadores compreendem o texto.

No segundo estudo (PEREIRA, REZENDE e PASTOR JUNIOR, 2013), o vídeo intitulado “*JN – Motor eletromagnético*” foi exibido para um grupo de seis estudantes, que, após assistirem deram início ao grupo de discussão que contou com o pesquisador como mediador. Ao serem indagados sobre do que se tratava o vídeo, as falas sempre

contemplavam o conteúdo, havendo algumas críticas somente quanto à forma do vídeo, principalmente duração e encadeamento. É interessante notar que cinco alunos relacionaram, em um primeiro momento, a necessidade de apresentação de uma equação matemática com a compreensão do funcionamento do motor, e quando um dos espectadores refutou essa ideia, afirmando que mais do que a equação matemática deveria haver uma explanação mais clara para facilitar a compreensão, essa posição foi depois corroborada pelos outros participantes. Quanto aos aspectos positivos e negativos do vídeo, dois alunos destacaram o humor na encenação em contraste com o conteúdo científico, considerado difícil, chato e formal, geralmente não dando lugar a um tom mais descontraído. Espontaneamente, debateram sobre a credibilidade das informações veiculadas no vídeo em função do caráter humorístico, e tal debate iluminou o fato de que vídeos veiculados na televisão têm um selo de confiança apenas porque são veiculados nesse meio, enquanto vídeos veiculados, por exemplo, no *YouTube* seriam questionáveis do ponto de vista da informação “correta”. O grupo identificou que outros estudantes são os espectadores em potencial, pois vídeos como esse serviriam para complementar seus estudos. Quanto à *discriminação*, um aluno considerou a paródia do telejornal desnecessária, e sua fala deu margem aos outros sujeitos identificar a falta de elementos visuais a fim de melhor esclarecer o princípio de funcionamento do motor, a falta de uma síntese e/ou esquematização dos resultados de forma mais clara e não tão rápida na finalização. O mesmo aluno que esteve em alto grau de distanciamento e não-imersão disse que gostaria que o professor propusesse que ele fizesse o vídeo ao invés de assistir, ideia corroborada por todos os sujeitos do grupo de discussão que consideraram que as práticas tradicionais do laboratório didático de física possuem menos vantagens quando comparadas a produção de um vídeo, uma vez que mobilizaria outros aspectos. Todos consideraram a qualidade do vídeo boa, em especial para exibição na internet. Mesmo que os sujeitos tenham, de forma geral, apontado ou manifestado questões técnicas, isso não foi suficiente para que eles o descartassem ou desconsiderassem suas potencialidades educativas, principalmente ao pensarem nos alunos produtores, marca identificada por todos como ponto positivo.

Em ambos os estudos, no entanto, houve preponderância do conteúdo científico (apresentação dos conceitos físicos) sobre o conteúdo estético e narrativo nas leituras feitas pelos alunos espectadores. Ao assistirem ao vídeo, eles mostraram-se mais tolerantes com as discordâncias sobre a narrativa, as deficiências técnicas ou as situações “desnecessárias”, buscando assimilá-las em uma atitude de negociação frente ao vídeo, e mais críticos quando identificaram erros conceituais ou quando sugeriram mudanças para solucionar possíveis “ineficiências pedagógicas” (*zoom in*, *zoom out*, inserção de cenas etc.). Por outro lado, parece haver também uma tendência à leitura do material educativo audiovisual buscando apreender as intenções dos produtores, já que os sujeitos tentaram suprir as lacunas do vídeo para melhor compreendê-lo e responderam ampla e variadamente quando perguntados sobre sugestões de mudanças no vídeo. Isso aponta certa convergência com as ideias de Hall sobre o significado preferencial como uma referência para a leitura: o produtor insere, na obra audiovisual, indicações para que esta seja lida e compreendida de uma determinada maneira e o espectador, entendendo a situação de leitura como eminentemente comunicativa, procura decodificar os sentidos preferidos pelo produtor. Os alunos espectadores parecem ter identificado esses sinais, mesmo sem terem sido previamente orientados sobre a intenção ou objetivos dos produtores do vídeo. Assim, estes resultados mostram que os estudos de recepção podem trazer mais conhecimentos sobre as nuances e

diferenças colocadas pelo ensino-aprendizagem com recursos audiovisuais, uma vez que podem identificar, por exemplo, dinâmicas existentes entre a resistência e a adesão/apropriação pelos estudantes ao material utilizado. Nesse sentido, é possível se criar um espaço oportuno para se investigar a produção de sentidos, sobretudo para se tentar relacionar como jovens que atualmente produzem, publicam e compartilham os mais diversos tipos de materiais (imagens, vídeos, animações etc.), veem, compreendem, refutam ou aceitam vídeos como materiais educativos, em especial quando produzidos por não especialistas.

Bibliografia

GIRAO, L. C. Processos de produção de vídeos educativos. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Org.). *Integração das Tecnologias na Educação / Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p.112-116.

BARBERO, J. M.. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 6ed., 2009.

PEREIRA, M. V., REZENDE, L. A. C.; PASTOR JUNIOR, A. A. Estudo de Recepção de um vídeo sobre refração da luz produzido por alunos de ensino médio como atividade de laboratório didático de física. *Alexandria (UFSC)*, v.5, n.3, p.165-180, 2012.

_____. Estudo de recepção de um vídeo sobre o funcionamento do motor elétrico produzido por estudantes de ensino médio. *Enseñanza de las Ciencias*, v. extra, p.2722-2727, 2013.

PEREIRA, M. V.; BARROS, S. S.; REZENDE FILHO, L. A. C.; FAUTH, L. H. A. Demonstrações experimentais de Física em formato audiovisual produzidas por alunos do ensino médio. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v.28, n.3, 2011.

SCHRØDER, K. C. Making sense of audience discourses: towards a multidimensional model of mass media reception. *European Journal of Cultural Studies*, v.3, n.2, p.233-258, 2000.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papyrus, 1994.

Palavras-chaves: laboratório de física; produção de vídeo; estudo de recepção.

A Recepção de um Vídeo Educativo por Alunos de Ensino Médio e o Reendereço feito por Professoras de Biologia em sua Utilização

Wagner Gonçalves Bastos

Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ)

wgnutes@gmail.com

O vídeo educativo, como um recurso audiovisual de ensino, tem sido utilizado como ferramenta que apresenta a possibilidade de despertar ou reforçar o interesse dos alunos, estimulando sua curiosidade e aumentando sua motivação para o estudo. Vários artigos da área de educação em ensino de ciências apontam essas potencialidades do audiovisual, partindo do pressuposto segundo o qual os vídeos oferecem enorme potencial para realizar o que as palavras não conseguem fazer. No entanto, estas são premissas que têm sido aceitas sem maior confirmação (WORTH, 1981). Além disso, a maioria das decisões sobre a narrativa de um filme, seu acabamento e sua aparência final é feita à luz de pressupostos conscientes e inconscientes sobre quem são os possíveis públicos espectadores, o que estes desejam e como veem os filmes (ELLSWORTH, 2001). Segundo esta autora, para que um filme “funcione” o espectador deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. A esta relação, ela chama de modo de endereçamento, percebido como um ajuste que os produtores fazem nos textos fílmicos para que eles sejam compreendidos de uma determinada maneira por um público imaginado. O endereçamento nos leva à recepção, à produção de sentido como um feito multidimensional e condicionado tanto por elementos previamente determinados quanto pelo caráter indeterminado das leituras produzidas pelos sujeitos. Os estudos de recepção ganharam relevância quando se deslocaram as preocupações com o problema tradicional do estudo do polo da produção para o polo do consumo, da recepção, reconhecendo este último como local estratégico e relevante de negociação e estruturação de significados (LEAL, 1995). Tendências mais contemporâneas mostram que o polo da produção produz certas determinações que podem também condicionar e estruturar de forma importante a produção de sentido. Tem sido apontada, assim, a necessidade de investimento em pesquisas que se fundamentem em uma visão holística sobre o processo da comunicação audiovisual, envolvendo de forma complexa e indissociável os dois polos (DEACON, 2003).

Por isto estas pesquisas podem proceder a uma dupla investigação: de um lado, sobre as próprias características da obra e de sua produção, procurando identificar o significado preferencial pensado pelos produtores, isto é, o sentido por eles pretendido e desejado para a obra (HALL, 2003) e/ou o seu modo de endereçamento. Por outro lado, pode-se proceder a um estudo sobre as leituras e sentidos produzidos pelos espectadores em diferentes dimensões ou níveis de relação e atribuição de significado e valor à obra. Pode-se também buscar identificar como um contexto determinado de exibição pode produzir variações sobre a forma como uma obra audiovisual é compreendida e experienciada, dando origem a diferentes modos de leitura (ODIN, 2005). Para Hall (2003), existiriam três posições de decodificação/ leitura: dominante, negociada e de oposição. Todas elas relacionadas a como o espectador apreende o que ele entende como o significado preferencial da obra, tal como parece estar definido por seu

produtor. Assim, o significado preferencial está mais ligado à codificação, representada pelo sentido adotado pelo produtor na elaboração de uma “mensagem”, e a leitura preferencial, à decodificação, não homogênea, em que ocorrem diferentes leituras, que correspondem às leituras realizadas pela maioria dos espectadores (SCHRØDER, 2000). Schrøder (2000) ampliou o modelo de Hall ao identificar e incorporar outras dimensões de produção de sentido, divididas em dois grupos: um que corresponde aos elementos constituintes das “leituras” e outro ao das “implicações”. Existem quatro dimensões de leitura no primeiro grupo: (1) Motivação, (2) Compreensão, (3) Discriminação, (4) Posição, enquanto o segundo grupo (“implicações”) está relacionado com a possibilidade de utilização do significado social das leituras como ferramenta para ações políticas. O contexto de exibição de uma obra audiovisual também é relevante para os estudos de recepção. Segundo Odin (2005), de acordo com esse contexto, o espectador recebe imposições de leitura dependentes das instituições – escolar, familiar, científica, profissional – a que estiver submetido. A recepção deve, portanto, ser relacionada e analisada também em relação às imposições do contexto de visualização do filme (ODIN, 2005). Odin caracteriza um conjunto de nove modos de leitura, dos quais destacamos apenas quatro: (1) Modo documentário, (2) Modo argumentativo/persuasivo (3) Modo estético, (4) Modo privado.

Para entendermos os limites e as potencialidades de uso de recursos audiovisuais em sala de aula, precisamos conhecer que aspectos da recepção e das obras permitem que os alunos criem resistência ou aceitação a produções e atividades educativas com audiovisual – ou mesmo às disciplinas escolares, tendo em vista que suas preferências e resistências podem vir a se evidenciar durante a exibição do vídeo. Precisamos, ainda, considerar em que medida as adaptações feitas pelos professores (reendereço) para uso do vídeo afeta as leituras que os espectadores fazem.

Neste trabalho apresentamos um estudo holístico, qualitativo e empírico, no qual investigamos a produção e a recepção de um vídeo elaborado por alunos do curso de Licenciatura em Biologia de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Os objetivos foram: identificar o endereçamento e o significado preferencial do vídeo produzido; identificar o modo de leitura construído no contexto da atividade de exibição; descrever e analisar as posições de leitura adotadas pelos espectadores em relação ao vídeo produzido; e determinar em que medida seu reendereço por duas professoras mediou essas leituras. Para estudar a produção, analisamos o vídeo produzido utilizando a análise fílmica francesa (VANOYE e GOLIOT-LÉTÉ, 2008), assim como as respostas dadas pelos seus produtores, em uma entrevista. Para estudar a recepção, exibimos o vídeo para turmas de alunos de ensino médio, observamos o contexto criado por duas professoras para esta exibição e aplicamos algumas perguntas aos espectadores.

A atividade de produção de vídeos foi proposta a alunos da graduação, todos na faixa dos 21 anos. O tema foi “Corpo humano e suas defesas – atitudes para uma vida saudável”. A turma foi dividida em cinco grupos e lhes foi solicitado que endereçassem as produções a alunos de ensino médio. Um dos vídeos elaborados foi escolhido para o estudo de recepção. Os produtores do vídeo escolhido foram entrevistados para averiguar como pensaram estruturar o vídeo para o endereçamento/significado preferencial pretendido. Para eles os significados preferenciais eram: "atitudes produzem consequências, temos controle sobre algumas delas, o corpo apresenta defesas naturais, precisamos refletir, ser críticos, ter responsabilidade". Para endereçá-lo a adolescentes pensaram nas músicas e nas imagens interessantes, mas também

impactantes, para chamar a atenção, por considerá-los "frios". Além disso, escolheram os temas "anabolizantes" e "bebidas alcoólicas" pelo fato de estarem na moda entre os adolescentes, o que os faria "naturalmente" se interessarem pelo vídeo.

O vídeo escolhido tem cerca de dez minutos de duração. É uma edição feita com imagens, fotografias e pequenos trechos de vídeos profissionais disponíveis na Internet. As escolhas estéticas, de narrativa, de imagens, efeitos e de edição resultaram num vídeo que intercala conhecimentos científicos e conteúdos moralistas, na tentativa de convencer seus espectadores dos riscos de determinados hábitos. Apresenta mensagem pronta, normativa, que explora imagens de modo sensacionalista, tentando ser enfático e impactante. Seus autores intercalaram quadros legendados entre imagens e vídeos, procurando produzir uma sequência lógica e utilizaram, ainda, três músicas famosas e ouvidas pela faixa etária à qual o vídeo deveria ser endereçado. Usaram, também, o diálogo direto com seu público, tentando estimular a sensibilidade do espectador jovem. Apresenta-se de forma similar a um documentário de propaganda, relatando quais são as doenças provocadas pelo uso excessivo de anabolizantes e de bebidas alcoólicas, e enfatizando, sobretudo, os riscos que se corre. Apela, também, para a fala científica para tentar dar maior credibilidade ao que é dito e atingir seu espectador na sua ética, sua moral, procurando fazê-lo mudar de atitude ou não adotar determinados tipos de comportamento. Usando a credibilidade do científico procura indicar normas corretas de conduta e, explorando situações limítrofes de uso de anabolizantes e bebidas alcoólicas, tenta causar impacto nos espectadores e medo quanto a esse uso.

Pela análise que fizemos do vídeo escolhido, entendemos que seu significado preferencial seria: "esteroides anabolizantes e álcool causam danos à saúde e à vida humanas. Estas substâncias não devem ser utilizadas. Um corpo 'sarado' pode ser obtido com alimentação saudável e exercícios físicos". Com o intuito de evidenciar as posições e modos de leitura adotados pelos espectadores e de termos uma visão da apropriação que poderia ser feita por professores ao usar o vídeo, convidamos dois docentes a utilizá-lo em suas aulas. A primeira professora convidada é aluna da graduação em Biologia, não tem experiência no magistério e cursava a época da pesquisa o 5º período. A segunda professora é formada em Biologia, tem 35 anos, já fez mestrado e atualmente cursa o doutorado na área de Zoologia, tendo experiência de dez anos de magistério. As turmas escolhidas para apresentação do vídeo cursavam a 3ª série do ensino médio. A primeira era de um curso preparatório ao vestibular, que funciona na universidade, e a segunda era de uma escola particular da região oceânica do Rio de Janeiro. A primeira professora procurou adaptar sua aula ao vídeo e não o vídeo à aula, embora tenha dito que havia procurado utilizá-lo como um fator motivador para o tema "hormônios", com o qual já estava trabalhando. Numa tentativa de reforçar a atenção de seus alunos para o vídeo, indicou que seria para eles, muito importante assisti-lo, porque cursavam o pré-vestibular. Já a segunda professora procurou promover uma maior atenção ao vídeo ao falar que ele fazia parte de uma pesquisa de doutorado e que faria uma discussão sobre o mesmo. Ambas utilizaram o vídeo no início da aula, sem cortes ou paradas para discussão. Para elas essa estratégia de uso serviu para tornar o vídeo um fator motivador para continuar a apresentar o assunto que já vinham explorando em suas aulas.

As duas professoras identificaram como significado preferencial do vídeo o alerta para o uso indiscriminado de anabolizantes e álcool e suas consequências. Ambas procuraram direcionar sua aula para este tema, principalmente para o uso de anabolizantes, reforçando a importância do vídeo. Assim, a primeira professora

ênfatiou este assunto antes da apresentação do vídeo, enquanto a segunda, após a exibição, indicou que falaria mais sobre os anabolizantes, pois estas substâncias seriam cobiçadas por adolescentes que desejam ter corpos “musculosos, fortes, sarados”. No entanto, também falou sobre complementos alimentares. Essa escolha de adicionar à aula alguma coisa não dita pelo vídeo também foi seguida pela primeira professora. Após a exibição do vídeo ela mostrou algo que ele não disse, o fato dos anabolizantes serem capazes de produzir dependência química, indicando que podem ser perigosos se forem mal utilizados. Citou, também, o uso do hormônio de crescimento como anabolizante, o que não é abordado pelo vídeo. Para dar credibilidade maior ao principal tema que explorou, a segunda professora mostrou textos de fontes que disse serem confiáveis, além de artigos de lei que criminalizam a comercialização de anabolizantes. Percebemos que as duas professoras utilizaram o vídeo sem ressalvas a seu contudo, entendendo que estaria correto em suas afirmações. Percebemos, também, que ambas recriaram parcialmente o texto fílmico. A 1^a professora, quando após a exibição do vídeo, chamou a atenção dos alunos para fatos que o vídeo não mostrou. A 2^a professora, quando acrescentou outros textos  sua aula e os enfatizou, fazendo com que alguns alunos evidenciassem em suas falas uma mistura dos contudos da aula e do vídeo, como se fossem apenas do vídeo.

Quanto aos espectadores, ao compararmos suas falas com a dos produtores, percebemos que para os primeiros as escolhas dos recursos para o endereçamento do vídeo foi acertada, e elas coincidem com o que foi dito, pelo menos em parte, pelos produtores. Isso pode ser confirmado nas falas de alguns deles, quando disseram que os temas anabolizantes e álcool são de grande interesse dos jovens, a linguagem usada é para adolescentes, informal e as músicas escolhidas são ouvidas por adolescentes. Ao analisar as respostas dadas pelos alunos espectadores, após terem assistido ao vídeo, verificamos que a leitura preferencial que fizeram corresponde mais proximamente ao significado preferencial encontrado na análise que fizemos do vídeo. Acreditamos, que os alunos adotaram o modo documentário de leitura, em que o espectador vê o filme para obter informações sobre a realidade das coisas do mundo, como em documentários. A fala das professoras reforçou a adoção deste modo de leitura por incentivar os alunos a prestarem atenção às informações e considerações que o vídeo trazia e que estavam diretamente relacionadas com a idade deles além de serem informações importantes para o vestibular. Em relação às dimensões de leitura, na dimensão de compreensão, percebe-se que a maioria desses espectadores adotou uma posição intermediária entre a monossmia total e a polissmia, e foi evidenciada pelas falas de alguns ao indicarem que o vídeo mostra que não devemos ingerir bebida alcóolica em excesso, não precisamos de anabolizantes, temos algumas proteções naturais, e alertar para as consequências / riscos do uso de anabolizantes. Já na dimensão de discriminação, percebe-se que a maioria dos alunos adotou uma postura de imersão/não distanciamento do vídeo, quando enxergam que o grupo foi bem sucedido na produção do vídeo, por ele conter imagens interessantes, chamativas e impactantes, linguagem de fácil compreensão, porque equilibrou música/imagens e escrita. No entanto, encontramos alguns poucos alunos que adotaram uma postura de imersão fraca/distanciamento intenso do vídeo, ao indicarem que seu impacto é apenas momentâneo, que não gostam das imagens apresentadas e que o vídeo não conscientiza. Foi possível identificar, ainda, as posições de leitura adotadas por esses espectadores. A maioria dos alunos adotou uma posição negociada, na qual o espectador decodifica a mensagem dentro de um “espaço negociado”, preenchido por diferentes posições situadas entre o significado

preferencial e a leitura de oposição. Ela foi identificada nas falas dos alunos (ter um bom cuidado com o corpo, temos proteções naturais, alertar para as consequências/riscos do uso dos anabolizantes e do álcool), pois são leituras que se aproximam um pouco dos significados preferenciais pensados pelos produtores, mas que não correspondem integralmente a eles.

Nesse estudo, evidenciamos como a produção de um vídeo, mesmo com intenções educativas explícitas e destinado a um público pré-determinado, está imersa em indeterminações. Os resultados confirmam a ideia segundo a qual não existe uma obrigatória identidade entre os sentidos produzidos no polo da produção e as leituras obtidas no polo da recepção. Mostrou, ainda, como o contexto de exibição é um elemento capaz de produzir indeterminações no uso do vídeo. Foi o que evidenciamos ao observar que os alunos adotaram o modo documentário de leitura, provavelmente induzido pelas professoras ao conduzir a exibição. Elas reendereçaram parcialmente o vídeo quando exploraram o assunto que consideraram principal, utilizando explicações complementares, imagens e fragmentos de textos que citaram ser de fontes confiáveis. Essa mediação das professoras pode ter levado alguns alunos a misturar em suas falas conteúdos do vídeo e da aula, como se fossem apenas do vídeo. Assim, há algumas evidências de que as professoras adaptam ligeiramente o vídeo aos seus objetivos de ensino e medeiam a leitura dos alunos em direção a um entendimento do vídeo como uma fonte confiável de informações, porque foi colocado ao lado de outras fontes consideradas confiáveis. Esses resultados nos mostram que o uso educativo de vídeos não é uma atividade simples e transparente, que o processo comunicativo não é linear, sendo problemático mesmo na esfera da produção, já que os próprios produtores não têm controle absoluto sobre a clareza ou a diretividade de suas escolhas e produções. Pesquisar sobre este assunto pode ajudar a diminuir uma lacuna de conhecimento, e permitir que se confirmem (ou não) pressuposições assumidas por alguns pesquisadores, que se problematize o uso de recursos audiovisuais na Educação em Ciências e que se torne mais complexo o entendimento sobre o uso desta tecnologia, suas características e limites.

Bibliografia

DEACON, D. Holism, communion and conversion: integrating media consumption and production research. *Media, Culture & Society*, v.25, n.2, p.209-231, 2003.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HALL, S. Reflexões sobre o modelo de Codificação/Decodificação (entrevista com Stuart Hall). In: _____. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LEAL, O. F. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUZA, M. (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ODIN, R. A Questão do público: uma abordagem semiopragmática. In: RAMOS, F. (Org.). *Teoria Contemporânea do Cinema (vol. II)*. São Paulo: Senac, 2005.

SCHRØDER, K. Making sense of audience discourses: Towards a multidimensional model of mass media reception. *European Journal of Cultural Studies*, v.3, n.2, p.233-258, 2000.

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 2008.

WORTH. The uses of film in education and communication. In: GROSS, L. (Ed.). *Studying visual communication*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

Palavras-chaves: vídeo educativo; estudos de recepção fílmica; ensino de biologia.

*Entre os Estudantes, Professores e Produtores de Vídeo:
construção de sentidos sobre um vídeo educativo em Educação Médica*

Américo de Araujo Pastor Junior
Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES/UFRJ)
americoapj@gmail.com

Neste estudo buscamos compreender a dinâmica social e pedagógica, por meio do qual um vídeo educativo é produzido, assistido e significado em um contexto educacional. O nosso interesse é saber como filmes e vídeos educativos são utilizados na educação médica, mais especificamente na disciplina de Psicologia Médica, que desempenha papel importante na formação médica precisamente porque é dedicada a promover a compreensão do homem como um complexo biopsicossocial e na defesa de uma prática médica mais humana e na superação da hegemonia do modelo biomédico.

Com base em Hall (2003), Morley (1996) e Schrøder (2000), iniciamos esta pesquisa pelo entendimento da comunicação como um complexo de processos multilíneares de negociação de significados/sentidos entre produtores (remetentes) e espectadores (receptores). Esta negociação envolve as diferenças entre produtores e espectadores, contextos sócio-culturais e entre os processos subjetivos e objetivos pelos quais os receptores fazem suas próprias leituras. De acordo com Hall (2003) e Morley (1996), os produtores de mídia criam e configuram textos audiovisuais a fim de comunicar "algo" (significado preferencial) a um grupo mais ou menos específico (destinação). No entanto, o espectador dispõe de certa autonomia e não necessariamente produz leituras do modo esperado/desejado pelos produtores. Schrøder (2000) sugere que o espectador é uma estrutura complexa, composta por seis dimensões: motivação, compreensão, discriminação, posição, avaliação e implementação. Neste estudo analisamos as dimensões de compreensão, discriminação e posição. A compreensão diz respeito à forma como os espectadores entendem o vídeo, sob influência dos contextos micro e macrossociais, e suas posições de leitura vão da divergência (polissemia total) à convergência (monossemia total). Já a discriminação refere-se à adoção de uma posição mais ou menos esteticamente crítica frente ao vídeo (imersão), e como e quanto uma leitura está caracterizada pelo nível de consciência sobre o caráter de construção e de artifício do texto audiovisual (distanciamento). Esta dimensão compreende dois eixos paralelos: um vai da não imersão a imersão total e o outro do não distanciamento ao distanciamento total. A dimensão posição refere-se ao posicionamento ideológico em relação ao sentido que compreendem da mensagem, e suas posições de leitura se alternam entre a aceitação (concordância) e a rejeição (discordância).

Para este estudo, foi selecionado o vídeo educativo, Lição de Anatomia (<http://youtu.be/qVvda1IRqMY>), uma narrativa que se inicia com o reencontro de um grupo de estudantes de medicina, hoje médicos, para um almoço em um restaurante. A conversa se desenrola rapidamente até que a notícia da morte de um colega traz questões que envolvem a prática médica, educação médica e as repercussões de sua formação em suas vidas. De acordo a análise de entrevistas com os produtores e análise fílmica do vídeo, é marcante a intenção de que estudantes, professores e médicos, ao assistirem ao vídeo, se sensibilizem e reflitam sobre a formação médica como produtora de traumas e angústia. O vídeo se posiciona a favor de uma formação médica que contemple, além de boa base técnica, valores e atitudes humanísticos para uma atenção

integral à saúde, favorecendo aspectos biológicos, sociais e psicológicos. Pensado de forma a provocar uma discussão sobre os temas abordados e não apenas transmitir conteúdos específicos, o autor destaca que o vídeo foi endereçado principalmente a estudantes de medicina e que o significado preferencial é afirmar que a formação médica é produtora de traumas e angústias, e defender uma formação médica integral, favorecendo uma prática médica pautada por valores éticos e humanos, sem abrir mão da competência técnica.

Partindo da análise do vídeo, o objetivo deste estudo foi caracterizar e relacionar as leituras produzidas por alunos e professores nas dimensões compreensão, discriminação e posição. Para tanto, essa pesquisa foi realizada sob uma concepção holística, que envolve considerar simultaneamente os polos de produção e recepção em relação às experiências de leitura de mídia (DEACON, 2003). Para esse propósito, realizamos exposições para dois grupos: um de professores e outro de estudantes de Psicologia Médica de uma faculdade de medicina de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Essas exposições foram seguidas de discussão (semi-estruturada). Para análise das transcrições do grupo foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin (2009).

No vídeo, os recursos estéticos, a construção da narrativa e dos personagens e a elaboração de suas falas foram feitas de maneira enviesada, resultando numa tentativa de fortalecimento do significado preferencial. Os personagens são construídos de modo distinto e de forma estereotipada, o que poderia comprometer a discussão a que o vídeo se propõe. O significado preferencial está mais presente nas falas de uma personagem psiquiatra que prega um médico humanista, que reflete constantemente sobre suas práticas, buscando sempre maior aproximação com as necessidades do paciente como ser humano. Este ponto de vista também é reforçado pelos argumentos de um personagem professor que vão no sentido de fundamentar “cientificamente” as afirmações da psiquiatra e contestar as afirmações de um personagem cirurgião plástico, opositor da psiquiatra e portador do discurso caricaturalmente biomédico e desumanizado.

Assim, o vídeo busca introduzir o conflito entre estes dois pontos de vista principais, a fim de motivar o debate entre os diferentes valores destas duas visões, que polarizam a maior parte da discussão, mesmo que tendam para os valores da psiquiatra. Apesar do enviesamento pela orientação humanista, também é dado certo destaque aos argumentos “biomédicos” do personagem cirurgião plástico. O vídeo pretende que o espectador se identifique com as práticas dos personagens, mas que também possa estabelecer certo distanciamento crítico e refletir sobre suas práticas e formação. Entretanto, esta identificação com o ponto de vista do cirurgião plástico é dificultada pelo tom estereotipado conferido a este personagem. Ele é frio, desequilibrado, depressivo, agressivo e fundamenta seus argumentos apenas em sua prática, enquanto a psiquiatra apresenta seus argumentos de forma racional, equilibrada e sensata. Assim, a narrativa também antecipa uma possível leitura de oposição que seria expressa pelas palavras do cirurgião plástico, apesar de pretender apresentar o posicionamento dele como frio e distante dos pacientes.

A partir das falas de professores e estudantes, sintetizamos no quadro a seguir as três dimensões de leituras analisadas no estudo da recepção e suas características.

DIMENSÃO	LEITURA DOS PROFESSORES		LEITURA DOS ESTUDANTES	
	POSIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	POSIÇÃO	CARACTERÍSTICAS

Compreensão	<i>convergente</i>	<ul style="list-style-type: none"> Educação médica e aulas de anatomia como produtora de angústias e traumas O papel da subjetividade na formação em medicina 	<i>convergente</i>	<ul style="list-style-type: none"> Relação médico-paciente Desumanização da prática médica Morte Psicologia Médica Influência das aulas de anatomia para formação médica Influência das diferentes subjetividades e experiências de vida na prática médica
Discriminação	<i>não-imersão e distanciada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de verossimilhança Pouca coerência interna Ausência de profundidade dramática da narrativa Atores ruins Personagens estereotipados Aspectos estéticos datados Ausência da perspectiva do estudante na trama 	<i>não-imersão e distanciada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de verossimilhança Pouca coerência interna Cenário inadequado Contexto inadequado Personagens estereotipados Atores ruins Discussões polarizadas
Posição	<i>negociada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Acham que a temática é relevante Acreditam que o vídeo deveria envolver uma diversidade maior de pontos de vista Resistem ao significado preferencial Destacam a possibilidade de consequências negativas na formação médica por conta da estereotipação dos personagens 	<i>negociada</i>	<ul style="list-style-type: none"> Discordam dos argumentos do cirurgião (antagonista) Não concordam plenamente com os argumentos e atitudes de nenhum dos personagens Identificação maior com uma personagem coadjuvante que não se empenha fortemente na discussão. psiquiatra (protagonista) Concordam mais com os argumentos da psiquiatra (protagonista) mas discordam de suas atitudes.

As leituras dos professores foram convergentes na dimensão compreensão. Eles não falaram amplamente sobre os temas apresentados no vídeo, mas entenderam qual era o seu propósito e discutiram alguns tópicos de modo mais aprofundado. A dimensão discriminação foi caracterizada como distante e de não-imersão. Esta dimensão foi

bastante presente em toda a discussão e influenciou todas as outras dimensões de leitura. Nessa dimensão, os espectadores se ressentiam da pouca verossimilhança, coerência interna e profundidade dramática da narrativa. A dimensão posição foi caracterizada como negociada. Os professores concordaram com os argumentos apresentados no vídeo, consideraram relevantes, mas resistiram às generalizações e estereotipações dos personagens.

As leituras produzidas pelos estudantes foram convergentes com o significado preferencial na dimensão compreensão. Eles discutiram de forma mais ampla e superficial sobre os temas abordados no vídeo. Como os professores, a dimensão posição foi negociada na leitura dos estudantes. A dimensão discriminação foi a mais relevante na leitura produzida por esses alunos. Ela influenciou decisivamente todas as outras dimensões, e foi percebida principalmente por causa das críticas à falta de verossimilhança e coerência interna da narrativa. Foi igualmente notável a resistência à estereotipação dos personagens e polarização na construção da narrativa. A dimensão discriminação foi caracterizada como distante e oscilou entre posições de imersão e não-imersão porque alguns alunos se identificaram com personagens de apoio/coadjuvantes.

As leituras dos dois grupos de espectadores não ocorreram inteiramente dentro ou inteiramente fora das expectativas dos produtores. De modo geral, os espectadores compreenderam o significado preferencial esperado pelos produtores, mas negociaram seu posicionamento ideológico em relação ao vídeo. A resistência a aspectos estéticos do vídeo teve como consequência um constante distanciamento crítico em relação à narrativa. Os espectadores não consideraram a história crível, se queixaram da pouca profundidade dramática e estereotipação dos personagens. Estes fatores também contribuíram para um posicionamento ideológico negociado, já que comprometeram a identificação e concordância dos espectadores com os personagens principais.

Tanto professores como alunos fizeram leituras não-imersas e distantes na dimensão discriminação. Os estudantes de modo geral criticaram a estereotipação, a polarização das posições dos personagens protagonistas, a ênfase dada às discussões, a escolha de cenário e contexto da história. Estes fatores resultaram na crítica à falta de verossimilhança. Essa crítica também foi uma das principais feitas pelos professores. Entretanto, os professores fizeram uma leitura mais complexa nesta dimensão. Quando criticaram a estereotipação dos personagens, ancoraram esta crítica na realidade da prática médica vivenciada por eles. Afirmaram que a história como um todo era artificial e que não necessariamente o cirurgião deveria ser o "frio", "insensível" e "errado", nem que a psiquiatra estava com a razão e falava a verdade. A crítica foi feita exatamente a este suposto dualismo entre psiquiatra e cirurgião, protagonista e antagonista, que parece reproduzir a já bastante criticada concepção da divisão do sujeito entre mente e corpo, subjetividade e objetividade. Apesar de se reportarem superficialmente a esta estereotipia das especialidades médicas, os alunos fizeram esta crítica principalmente em relação à falta de coerência interna da história e dos personagens. Criticaram na maior parte das vezes as atitudes dos personagens, mais ou menos independentemente de suas especializações.

As leituras na dimensão posição foram negociadas. Tanto professores como alunos não aderiram nem resistiram completamente ao posicionamento que compreenderam como expresso no vídeo. Os professores concordaram com os argumentos contidos nas falas de diferentes personagens, que dão forma ao significado preferencial, mas resistiram a aceitar a personagem psiquiatra como única detentora de uma verdade, e em alguns momentos concordaram com o cirurgião. Já os estudantes

concordaram mais com os argumentos da psiquiatra e discordaram do cirurgião, mas não se identificaram com nenhum dos dois personagens principais. Isto se relaciona com a maior identificação destes últimos espectadores com os personagens coadjuvantes, sob a justificativa do maior equilíbrio e sensatez ao participar da discussão, e até mesmo de evitar a discussão em alguns momentos. Destacaram ainda que em um vídeo mais “próximo da realidade”, os personagens principais compreenderiam melhor um ao outro e não teriam posicionamentos tão distantes.

Outro aspecto interessante são as relações entre as leituras feitas por professores e alunos e usos de vídeos educativos no contexto da disciplina Psicologia Médica. Enquanto professores se empenharam em avaliar o valor pedagógico do uso do vídeo em questão, os alunos fizeram esforços no sentido de identificar no vídeo os temas estudados no contexto dessa disciplina. Os professores discutiram mais espontaneamente e, influenciados pelos seus hábitos de consumo de mídia e experiências com vídeos em sala de aula, fizeram suas leituras como uma espécie de avaliação da validade do uso do vídeo em aula. Foi a estereotipia dos personagens, o artificialismo da história e a falta de carga dramática os aspectos que os professores mais se ressentiram em relação ao vídeo, e os aspectos que eles acreditavam que comprometeriam o uso do vídeo na disciplina. Diante disso, supuseram que os estudantes iriam resistir completamente ao vídeo, ou que os estudantes apenas conseguiriam identificar e compreender parcialmente as temáticas presentes no vídeo. Os estudantes que não resistissem poderiam sofrer efeitos colaterais das representações polarizadas e estereotipadas da prática médica e dos profissionais de medicina.

Entretanto, alheios a essas expectativas, as estudantes fizeram leituras que não seguiram completamente nenhuma das duas expectativas, de produtores e professores. Os estudantes compreenderam bem o vídeo, mantiveram certo distanciamento crítico, receberam ativamente, atualizaram o vídeo, e isso não foi o suficiente para que o vídeo fosse completamente rejeitado, nem completamente aceito. Efetivamente, os estudantes foram críticos à parte estética do vídeo, apesar de alguns professores temerem que eles não fossem. Assim, as negociações ocorreram desde o endereçamento até dimensões de leitura mais específicas.

Estes resultados indicam que a recepção de audiovisual em sala de aula pode ser cercada pelos mesmos tipos de resistências e limitações de consumo de mídia em outros contextos. Os estudos de recepção se configuram como importante recurso para se (re) pensar os usos de vídeos em contextos educativos, por considerar os estudantes como espectadores ativos, e seus diferentes contextos. Assim permite compreender os usos de vídeos em contextos educativos não como um fim em si mesmo (uma mensagem/conteúdo a ser transmitido), mas como um recurso por meio do qual os sujeitos (ativos) articulam suas experiências e se fazem presentes uns aos outros.

Bibliografia

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

DEACON, D. Holism, communion and conversion: integrating media consumption and production research. *Media, Culture & Society*, v.25, n.2, p.209-231, 2003.

HALL, S. Reflexões sobre o modelo de Codificação/Decodificação (entrevista com Stuart Hall). In: _____. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PASTOR JUNIOR, A. A.; REZENDE FILHO, L. A.; GONÇALVES, W. Recepção Audiovisual da Educação Médica: Leituras de um Vídeo de Psicologia Médica por Estudantes de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v.36, n.4, 2012.

MORLEY, D. Interpretar televisión: la audiencia de Nationwide. In: _____. *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

SCHRØDER, K. C. Media Discourse Analysis: Researching Cultural Meanings from Inception to Reception. *Textual Cultures: Texts, Contexts, Interpretation*, v.2, n.2, 2007.

SCHRØDER, K. C. Making sense of audience discourses: Towards a multidimensional model of mass media reception. *European Journal of Cultural Studies*, v.3, n.2, p.233-258, 2000.

Palavras-chaves: vídeo educativo; estudos de recepção fílmica; educação médica.

**Grupo de Pesquisa em Tecnologias
Intelectuais, Mídias e Educação
Contemporânea**

SEMINALIS

Antônio Vital Menezes de Souza
José Mário Aleluia Oliveira
Coordenadores

Universidade Federal de Sergipe
UFS

<http://seminalis.net>

Culturas digitais na formação inicial de professores: pensando novas práticas pedagógicas para o ensino fundamental

Simone Lucena

Universidade Federal de Sergipe

e-mail: slucen@yahoo.com.br

Antônio Vital Menezes de Souza

Universidade Federal de Sergipe

e-mail: a.vmsouza@yahoo.com.br

Na contemporaneidade a forma de produção do conhecimento tem sofrido grandes transformações, da mesma maneira que nossas percepções de mundo, crenças, valores e culturas estão também se transformando. Isso porque vivemos hoje num mundo acelerado, com alta velocidade ocasionada tanto pela mobilidade física proporcionadas pelos meios de transportes cada vez mais velozes, quanto pela grande circulação de informações, imagens e sons veiculados pelas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e pelos dispositivos móveis.

Não há como negar que a utilização das tecnologias digitais está redefinindo os processos de produção e socialização de conhecimentos e culturas, bem como o relacionamento das pessoas entre si. Estas mudanças tecnológicas, sociais e culturais trazem grandes desafios para a educação e para a formação inicial e continuada de professores. Nos últimos tempos, muitas pesquisas tem sido realizadas na perspectiva de entender a relação entre educação e tecnologias revelando diferentes aspectos dessa relação com uma enorme pluralidade de contribuições sobre este tema. Podemos citar como exemplos de pesquisadores que investigam e publicam nessa área: Pretto (1996), Belloni (2001), Barreto (2002), Kenski (2003), Bonilla (2005), Santos e Alves (2006), Mercado (2007), Lucena (2012), Linhares, Lucena e Versuti (2012), Fantin e Rivoltella (2012) e Silva (2000).

Na maioria dessas pesquisas fica evidenciado que na contemporaneidade o comportamento dos alunos no contexto escolar demonstra a sua inquietação com a utilização por parte dos professores de formas convencionais de ensinar e aprender. Eles não aceitam mais respostas prontas e por isso estão cada vez mais questionadores, desafiadores, querem participar, discutir, decidir e criar suas próprias respostas, seus próprios caminhos. Na década de 1980, quando ainda não havia a difusão das atuais tecnologias digitais, Babin e Kouloumdjan (1989) apontavam uma mudança no comportamento dos jovens com relação ao uso das tecnologias audiovisuais analógicas. Naquela época esses autores diziam – “eles estão em outra” (p. 7), ou seja, em outra lógica de pensar e conceber o mundo.

Atualmente, com as redes digitais, os alunos estão vivenciando novas experiências criando novas formas de expressão, produzindo e compartilhando seus saberes e culturas. Eles participam de fóruns, redes sociais, chat, blogs etc. onde constantemente são encorajados a debater, comentar, questionar, criticar (LUCENA,

2012). Para Tapscott (1999), a geração que utiliza constantemente as TIC é considerada Geração-net (*N-Geners* ou geração digital) e tem como traço marcante ser contestadora e crítica, uma vez que o uso das tecnologias digitais possibilita outra forma de agir e de articular o pensamento.

Rushkoff (1999) classifica de *screenager* a geração que nasceu a partir da década de 1980 e que interage com os controles remotos, *joysticks*, mouse, internet desenvolvendo formas de pensar e aprender diferenciadas. Os *screenagers* aprendem com a descontinuidade, com a hipertextualidade. Para eles as coisas estão sempre em processos de mudança, sem que seja necessário prever um final determinado. Segundo Pretto (2006), a meninada hoje tem um “jeito *alt-tab* de ser” que possibilita a ela processar múltiplas atividades simultaneamente, construindo uma forma de pensar que é diferente de uns tempos atrás. Estes jovens realizam multitarefas, da mesma forma que agem quando usam o computador com várias janelas abertas contendo diferentes atividades em cada uma delas. É a chamada “geração *alt-tab*” que interage com as tecnologias contemporâneas de forma criativa, como produtores e não como meros consumidores de informações.

No Brasil o número de pessoas, principalmente de jovens, que acessam a internet tem crescido consideravelmente a cada ano. Este acesso ocorre em diferentes locais. Segundo dados de 2013 da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil⁸⁶ (CGI), a população brasileira atingiu a marca de 51% de usuários de internet. Desse percentual 77% afirmam participar de redes sociais, considerando todas as faixas etárias e classes sociais das regiões do país.

Concretamente, os jovens *screenagers* da *geração-net* ou *alt-tab* estão utilizando intensamente as tecnologias fora da escola, ao passo que essa mesma continua tratando-os como se eles fossem meros espectadores das mídias de massa que precisam tão somente decorar conteúdos apresentados. Repensar o espaço escolar como um ambiente aberto a inovações, a novos conhecimentos, a novas produções e a novas educações, é fundamental para a construção de redes de relações em que cada nó possa ser fortalecido e conectado com outros nós.

O governo brasileiro tem criado desde a década de 1990 políticas voltadas para a implantação das TIC nas escolas. Entretanto, estas políticas tem produzidos resultados ínfimos e dissonantes para a melhoria nos níveis de aprendizagem, no avanço da qualidade da educação e na formação dos professores. Além disso, são incompatíveis com os custos e o discurso apresentado pelas propagandas governamentais. A utilização das TIC no espaço escolar, não tem produzido grandes avanços pedagógicos quanto a expectativa gerada pela sua implantação, pois em geral, resumem a formação continuada de professores em pequenos cursos ou oficinas com carga horária de 40 a 80 horas, insuficientes para reflexão crítica sobre das TIC. Em alguns casos mesmo quando a carga horária é maior o índice de evasão é grande e o processo de avaliação dos resultados na prática pedagógica dos professores tem pouco impacto. O que se percebe é que as políticas públicas educacionais de formação para o uso das TIC, na maioria das vezes, são pautadas numa perspectiva de incluir o outro num modelo instrumental e hegemônico no qual não há possibilidade de inserção de saberes e culturas locais.

86

A pesquisa do CGI encontra-se disponível em <http://cetic.br/tics/usuarios/2013/total-brasil/J5/>
Acesso em: 20/08/2014.

Nas universidades percebemos também que nos cursos de formação inicial de professores as tecnologias não estão inseridas no currículo. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Souza (2013), em algumas IES há na “grade curricular” dos cursos de licenciatura apenas uma disciplina relacionada ao uso das TIC na educação, porém muitas vezes esta disciplina não possui carga horária obrigatória. Trata-se de uma disciplina optativa ou complementar.

Percebe-se ainda que durante as atividades de estágio supervisionado desenvolvidas nas licenciaturas os graduandos não são encorajados a criar atividades que utilizem as TIC na sala de aula mesmo quando na escola, onde o estágio está sendo desenvolvido, possui estas tecnologias. Sendo assim, os professores acabam concluindo a formação inicial sem interagir com as TIC no processo pedagógico.

É importante pensar no uso das TIC na educação não como ferramentas e/ou recursos didáticos, mas como elementos estruturantes de novas formas de ser, pensar, se relacionar e agir, contribuindo de forma crítica, criativa, colaborativa e autônoma na formação de cidadão e não de consumidores (CANCLINI, 1999) de produtos globalizados. Para que esta perspectiva de uso das TIC possa ser implementada na escola é necessário que os professores, desde a sua formação inicial, sejam encorajados e desafiados a pensar e utilizar as TIC criando práticas pedagógicas que façam usos das estruturas não-lineares das redes digitais, oportunizando ao sujeito ser construtor do seu processo de aprendizagem, o qual poderá ser feito de forma colaborativa, compartilhada e em rede interativa.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) desenvolve no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) o subprojeto intitulado “Leitura, diversidade e ludicidade na formação docente: desafios para a educação”. Este subprojeto divide-se em quatro eixos temáticos: Formação de professores, Leitura e Letramento; Diversidade e Inclusão; e Lúdico Educativo. O eixo formação de professores tem como objetivo preparar os professores em formação inicial para utilizar as TIC nas práticas pedagógicas do ensino fundamental. Desta forma, desenvolvemos com vinte alunas bolsistas do Pibid/Pedagogia e dois doutorandos o projeto de pesquisa “Cultura digital na formação de professores em rede” em três escolas públicas no município de Itabaiana no Estado de Sergipe.

A metodologia utilizada está pautada na pesquisa-formação multirreferencial que transcende os diagnósticos exploratórios com apenas descrições das realidades investigadas. Segundo Santos (2005) a pesquisa-formação parte do princípio de que não podemos separar pesquisa de ensino, os sujeitos de suas ações, a universidade da escola e da cidade, e estas do ciberespaço. Portanto, desenvolvemos ações de pesquisa sustentadas na troca, no diálogo e nas vivências formativas dos sujeitos envolvidos.

Para Ardoíno (1998) a epistemologia da multirreferencialidade parte do princípio de que os saberes precisam ser articulados e vivenciados na pluralidade de suas construções e instituições. O saber científico não é o centro do processo. É mais um importante saber. Este deve articular-se com os saberes do cotidiano, das artes, da filosofia e das tecnologias.

A formação das alunas bolsista do Pibid ocorreu por meio encontros presenciais e de interações no ambiente virtual Moodle onde foi criado o curso de extensão “Formação de professores e o uso das tecnologias” com carga horária total de 180 horas. Este curso foi dividido em quatro módulos: A Geração net e a formação de professores; Culturas digitais e educação; Produzir e Publicar e Práticas pedagógicas na cibercultura. No decorrer do curso foram realizadas visitas nas escolas do projeto e em

outros locais da cidade para ampliar as vivências formativas. Um destes locais foi o Museu da Gente Sergipana que utiliza recursos de multimídia interativa como instrumentos sensoriais de apreensão dos diversos valores culturais, através dos conteúdos expositivos. Todas as atividades e visitas realizadas estão registradas nos blogs das alunas, no ambiente virtual do curso de formação e no grupo criado no Facebook – Pibid Formação e Professores e Tecnologia.

A interatividade com o grupo de alunas desde o início da pesquisa tem sido por meio de diversas interfaces e dispositivos. Contudo os espaços mais frequentados por elas são o Facebook e o WhatsApp principalmente nos dispositivos móveis como smartphone e tablet. Nesse aspecto, é importante ressaltar mais uma vez os dados da pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet em 20013 onde foi apontado que 82% dos brasileiros possuem telefone celular e destes 31% acessam constantemente a internet por deste dispositivo.

A próxima fase da pesquisa, que será iniciada após a conclusão do curso de formação das bolsistas, será o desenvolvimento de oficinas nas escolas utilizando as tecnologias disponíveis no ambiente escolar. As escolas que fazem parte dessa pesquisa possuem laboratório de informática, datashow, TV, aparelho de som, lousa digital e em duas das escolas os professores receberam tablets bem como os alunos do terceiro ano do ensino médio.

Esperamos com esta pesquisa que ao utilizar as potencialidades das TIC no processo educacional o professor possa disponibilizar aos alunos roteiros em rede e oferecer ocasião de exploração, de permutas (SILVA, 2000). Acreditamos que mudar as formas de comunicação e de produção do conhecimento é fundamental para a educação de crianças e jovens que já estão imersos nas culturas digitais e que são essencialmente interativas.

Bibliografia

ARDOINO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: BARBOSA, J.G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.F. *Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.

BARRETO, R. G. *Formação de professores, tecnologias e linguagens*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BONILLA, M. H. S. *Escola Aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

CANCLINI, N. G. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LINHARES, R. N.; LUCENA, S.; VERSUTI, A. (orgs.). *As redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI*. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

LUCENA, S. *Educação e TV Digital: situação e perspectivas*. Maceió: EDUFAL, 2012.

PRETTO, N. De L. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas-SP: Papyrus, 1996.

PRETTO, N. De L. *Geração alt-tab deleta fronteiras na educação*. *A Rede*, ano 2, nº 16, p. 32-35, julho/2006.

RUSHKOFF, D. *Um jogo chamado futuro - Como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.

SANTOS, E. O. ; ALVES, L. (orgs.). *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-PAPERS, 2006.

SANTOS, E. *Educação on-line como campo de pesquisa-formação: potencialidades das interfaces digitais*. In: SANTOS, E. O. ; ALVES, L. (orgs.). *Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais*. Rio de Janeiro: E-PAPERS, 2006.

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

SOUZA, A. de G. *Entre a prática e a teoria: a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação inicial da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Aracaju: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes, 2013 (dissertação de mestrado).

TAPSCOTT, D. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net*. São Paulo: Makron Books, 1999.

Palavras-chaves: Culturas Digitais, Formação de Professores, Práticas Pedagógicas.

Experiências-fílmicas: pro dia nascer feliz, as melhores coisas do mundo

Aísha Kaderrah Dantas Melo
Universidade Federal de Sergipe
e-mail: aisha_kaderrah@hotmail.com

José Mário Aleluia Oliveira
Universidade Federal de Sergipe
e-mail: jmaleluia@hotmail.com

Diversos autores estudaram a questão da possibilidade de educar do cinema. Almeida (2001), por exemplo, afirma que “[...] atualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito.” (ALMEIDA, 2001, p. 8). Ou seja, os produtos audiovisuais concorrem – com vantagem – com os livros na educação de muitas pessoas em nossa sociedade.

O mesmo autor aponta ainda que as “[...] imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de ‘realidade’. Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo ‘é’, mais do que ‘parece ser’.” (ALMEIDA, 2001, p. 9). Logo, o poder de influência de tais produtos culturais exerce um grande impacto nas pessoas.

O objeto deste estudo se iniciou, desejando perceber a imagem da docência e da educação escolar no cinema brasileiro recente e duas questões foram norteadoras da proposta inicial analítica desse projeto: Que imagens do professor e da escola os filmes nacionais têm produzido? O que esses filmes ensinam sobre a profissão docente e sobre a educação escolar? Essas questões surgiram devido a forte influência, alcance e atratividade do cinema, que também educa através de suas imagens e sons. Neste sentido, buscamos identificar, assistir e catalogar em nossa pré-produção todos os filmes lançados com recurso do programa Petrobrás Cultural entre os anos de 2001 a 2011.

O interesse em saber especialmente qual é a imagem de professor presente no cinema brasileiro se dá também pela diversidade de imagens que se pode produzir desse profissional e pelas diversas potencialidades e alcances da linguagem cinematográfica. Afinal, muitas pessoas assistem aos filmes e formulam ideias a partir deles.

Mergulhamos nas produções cinematográficas dos últimos anos que tem patrocínio do Programa Petrobrás Cultural buscando experiências que nos provocassem, que fossem potentes para pensar a educação brasileira atual e analisar relações possíveis entre as narrativas fílmicas. Chegamos, então, a duas narrativas que nos afetaram como experiência fílmica, que para nossa experiência se completam, divergem e convergem. São elas: “As melhores coisas do mundo” (2010) e “Pro dia nascer feliz”(2006). O que esses dois filmes nos ensinam sobre educação brasileira e sobre a profissão docente? Que experiência nós criamos a partir desses filmes? São perguntas que passaram a nos inquietar a partir do universo de filmes recentes produzidos e distribuídos com recursos do Programa Petrobrás Cultural.

O objetivo principal dessa pesquisa, portanto, é produzir uma experiência fílmica a respeito da imagem do professor e da educação escolar a partir da leitura e releitura de dois filmes lançados no cinema brasileiro recente com recursos do programa Petrobras Cultural. São eles, “Pro dia nascer feliz” e “As melhores coisas do mundo”.

Consequentemente, nossos objetivos específicos são: Compreender quais imagens de professores e da educação nacional esses filmes escolhidos produzem; Verificar como as suas narrativas fílmicas produzem experiências a respeito do professor e da educação nacionais e quais possíveis experiências podem ser inventadas; Analisar em quais contextos fílmicos se desenvolvem as narrativas desses filmes e como as imagens e experiências fílmicas produzidas nos filmes escolhidos se relacionam e nos potencializa para a produção de narrativas a respeito de imagens de professores e da educação nacionais.

A escolha desses filmes justifica-se por seu impacto em relação à distribuição e veiculação em salas de cinema no Brasil e no mundo, assim como, na veiculação de ambos em rede televisivo nacional. “As melhores coisas do mundo” chegou a ficar entre os dez filmes nacionais mais vistos no cinema no ano de seu lançamento, além de ter participado e ganhado prêmios em diversos festivais pelo Brasil. “Pro dia nascer feliz” não teve uma bilheteria tão alta, mas se destacou nas críticas e também contou com exhibições fora do Brasil.

Nos interessa perceber, nas cenas dos filmes, que tipo de escola, que tipo de professor e que tipo de aluno estão sendo apresentados para, a partir das aparições fílmicas e dos seus personagens, produzir relações com a educação contemporânea brasileira, seus problemas, dilemas e soluções. Neste sentido, o que se pode aprender a partir das imagens de professores e de educação presentes nesses filmes? Quem são esses personagens e esses espaços que nos conduzem a construir imaginários a respeito da educação nacional? Quais experiências sobre educação construímos ao assistirmos cada filme e os dois em conjunto? O que aprendemos a respeito das escolas brasileiras ao assistirmos esses filmes? O que eles apresentam a respeito da profissão docente? O que suas imagens e sons montados em forma de arte podem construir em nós? Quais são as suas potencialidades?

Para nos auxiliar, Ismail Xavier traz a visão do cinema como uma experiência. Na apresentação do livro *A experiência do Cinema*, esse autor fala da relação dessa arte com a mente, afirmando que “reproduzindo, atualizando determinados processos e operações mentais, o cinema se torna experiência inteligível e, ao mesmo tempo, vai ao encontro de uma demanda afetiva que o espectador traz consigo.” (XAVIER, 1983, p. 10). Por isso, as reflexões trazidas por ele e por outros autores nesse livro levam em consideração que as estruturas dos filmes têm afinidades com estruturas do campo da subjetividade. Decorre daí o fato de ser tão delicada a análise desses produtos.

Os conceitos e análises da crítica cinematográfica foram também essenciais para entender essa linguagem específica e mergulhar nela com suas peculiaridades. A compreensão dos termos cinematográficos como planos, tomadas e ângulos de câmera também são essenciais para que se compreenda as características e a forma de construção dessa expressão artística. Neste sentido, compreender que um plano é uma imagem sem cortes, configurada pelo ligar e desligar da câmera, tratando-se da “[...] menor unidade narrativa de um roteiro técnico.” (RODRIGUES, 2002, p. 26), nos preparou para a leitura e escrita dos filmes. Da mesma forma, entender que uma cena é formada por um conjunto de planos, a sequência por um conjunto de cenas e os planos podem ir desde um grande plano geral a um primeiro plano, contribuíram para a necessária compreensão da linguagem cinematográfica, da produções das nossas experiências-cinema e das culturas fílmicas e dos seus personagens.

O Cinema como Experiência não é uma metodologia específica, com regras delimitadas, mas de um modo de perceber e de ler a linguagem cinematográfica. A

experiência do cinema se dá em nível individual, a partir das leituras que cada um tem em contato com determinada produção. Ao ver um filme temos então uma experiência particular sobre tal obra cinematográfica, produzimos uma experiência ao mesmo tempo individual e coletiva. Apesar de muitas vezes falarmos de um filme como sendo dessa ou daquela forma, é preciso entender que muitas questões observadas são fruto de nossa experiência com o mesmo, e que diante da mesma cena, outra pessoa poderá produzir outra experiência.

“Aqui é assumido que o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora.” (XAVIER. 1984, p. 10). É importante ressaltar esse aspecto, pois ele reforça a concepção de que um filme é sempre uma produção de alguém ou de um grupo, que tem ideias e intenções específicas e as monta da maneira desejada. Em nosso caso temos um filme ficcional – *As melhores coisas do mundo* –, e um documentário – *Pro dia nascer feliz* –, porém, vamos analisá-los como obras de ficção, como criações.

Ao escrever a respeito do ato de criação e do objeto de criação da filosofia, os conceitos, Gilles Deleuze os compara ao cinema. O referido filósofo afirma que a filosofia conta histórias com conceitos e o cinema conta histórias em blocos de movimentação/duração. Mas por quê isso nos interessa? Interessa porquê fazer uma leitura dessas histórias contadas pelo cinema é nosso objetivo, e saber do formato dessas histórias é importante. E porquê alguns conceitos criados na filosofia (como esse da movimentação/duração do cinema) nos ajudarão nessas tessituras de sentidos.

Deleuze faz referência à Bergson para afirmar que “[...] nós não percebemos a coisa ou a imagem inteira, percebemos sempre menos, percebemos apenas o que estamos interessados em perceber [...]” (DELEUZE, 2007, p. 31). Essa afirmação nos remete ao olhar diante dos filmes, especialmente o nosso olhar. Foi preciso se munir de todas as teorias e discussões a respeito do cinema presentes nesse texto e perceber essa dimensão do direcionamento do olhar para que pudéssemos fazer as análises com maior consciência desse fato, assumindo então nosso posicionamento. Ao mesmo passo, foi necessário despir-se de tantas teorias, posicionamentos pré-determinados, explicações, para investirmos em nossa própria experiência fílmica.

As películas “*Pro dia nascer feliz*” e “*As melhores coisas do mundo*” nos impulsionaram a pensar/sentir a respeito das representações escola-mundo-sentimentos-sensações-afetos. Em suas narrativas misturam sentimentos, desejos, sonhos, frustrações, conflitos entre alunos que estudam em escola privadas e públicas espalhadas pelo Brasil.

Para dar conta dessas e outras amplitudes de sensações, o filme “*As melhores coisas do mundo*” conta a vida de um adolescente de 15 anos de classe média, Mano, que sente a separação de seus pais, sofrendo com assunção de seu pai à um relacionamento homossexual. O filme nos inspira produzir relações espaços-temporais, fílmicas sobretudo, nas quais fazem emergir a representação-categoria “professor-competência” ou mesmo “escola-moralismos-aprisionamentos” e ao mesmo tempo sonhar e delirar com as sensações-sentimentos, com a beleza das imagens, dos sons, das atuações sensíveis em que os conflitos se desenvolvem.

Já no filme “*Pro dia nascer feliz*”, nos encontramos com diversos personagens, com diferentes caminhos e com buscas pessoais por uma expressão própria. A narrativa é construída de diferentes trajetórias de jovens alunos e professores, em diferentes escolas de diferentes cidades do Brasil. Alguns personagens são escolhidos para

apresentarem suas experiências, que vão se entrelaçando. A arte e a cultura permeiam o filme, especialmente como construções que geram interesses.

No filme “As melhores coisas do mundo” temos um recorte claro nos personagens, que são todos de classe média, já em “Pro dia nascer feliz” temos personagens de diversas condições econômicas e de diversas regiões do Brasil. Apesar disso, temos muitos personagens com conflitos parecidos, muitos são jovens buscando entender os acontecimentos a seu redor e buscando formas de se expressar. De diferentes classes econômicas, os jovens convergem ao expressarem que não entendem as escolas em que estudam e convivem diariamente. Não compreendem os conteúdos ou as necessidades impostas pelos diversificados sistemas escolares. Discordam do que esperam deles, do que projetam para elas. Apresentam argumentos contundentes e emotivos de como as instituições escolares em que frequentam não os ajudam a compreender suas vidas e seus dilemas. Que as escolas não dialogam com outros espaços de suas vidas.

As duas experiências se aproximam, para nós, justamente por nos apresentarem títulos otimistas, realidades conturbadas e desejos-sonhos de arte e vida que se destacam e ao mesmo tempo são suprimidos.

Bibliografia

ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 2001.

DELEUZE, Gilles. *A imagem tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. Palestra de 1987.

RODRIGUES, Chris. *O cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Palavras-chaves: Educação, Cinema nacional, Experiência, Professores

**Grupo de Pesquisa Infância e Cultura
Contemporânea**

GPICC

Rita Ribes Pereira
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

www.gpicc.pro.br

Rita Marisa Ribes Pereira
UERJ/ PROPEd – FAPERJ
ritaribes@uol.com.br

Este texto tem por objetivo propor um debate acerca das especificidades, aproximações e diferenças que se colocam em pauta quando se produz uma pesquisa com crianças recorrendo a metodologias presenciais e *online* para a interlocução. A própria dificuldade em nomear essas distinções (presencial e *online*? *online* e *off-line*?) aponta para a complexidade do debate em tela. Compartilhamos com autores como Lúcia Santaella (2004), Edmea Santos (2011), André Lemos (2003), Nélia Macedo (2014) e Helenice Ferreira (2014) a compreensão de que a cibercultura, enquanto cultura instituída pelos usos sociais das tecnologias, abarca uma rede que congrega o ciberespaço e a cidade, não havendo, portanto, uma cisão entre vida cotidiana e a experiência de estar *online*. Isto se evidencia pelo caráter simbólico que as tecnologias assumem na vida cotidiana, espectro que transcende os usos materiais dos aparatos tecnológicos e se dilui na organização das rotinas, dos saberes, das relações sociais, da economia, da política, da ciência etc.

Entretanto, se é evidente a intensidade como a experiência *online* vai se tornando cada vez mais parte da vida cotidiana, parece-nos necessário problematizar as especificidades dessa experiência tendo como contraponto a diversidade das experiências e saberes que constituem a vida cotidiana. Procurar essas distinções talvez possa parecer uma tarefa natimorta, com matizes essencialistas e posta na contramão de toda uma literatura que tem se empenhado na consolidação teórica da diluição das tecnologias na subjetividade contemporânea. Entretanto, abrir mão dessas diferenças poderia nos conduzir à armadilha de tornar redutíveis entre si experiências que a princípio se mostram diversas e, junto disso, naturalizar as tecnologias e condená-las a um caráter totalitário e/ou colonizador.

Por esta razão, o debate proposto procura, por um lado, assumir a experiência *online* como parte da vida cotidiana e, por outro, problematizar a especificidade dessa experiência, enquanto uma experiência histórica, social e cultural que se dá em diálogo com uma infinidade de outras experiências. No caso deste texto, estamos falando da construção de um projeto de pesquisa e, mais especificamente, da estruturação de um trabalho de campo que abrange, inicialmente, a experiência da pesquisa, a pesquisa com crianças, a experiência da alteridade entre adultos e crianças (e criança-criança) no contexto da pesquisa acadêmica.

Trata-se do projeto de pesquisa “Infância e cultura: experiência e criação na contemporaneidade” (2012-2014)⁸⁷, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Infância e Cultura Contemporânea⁸⁸, que teve por objetivo investigar contextos sociais e culturais da infância contemporânea, percebendo a potencialidade de diferentes processos de criação vividos pelas crianças e das relações sociais desencadeadas nesses processos. A investigação tem um caráter filosófico no sentido de que se pretende formular questões que ajudem a compreender a experiência da infância na contemporaneidade e, junto

⁸⁷ Projeto financiado pela FAPERJ.

⁸⁸ <http://www.gpicc.pro.br>

disto, indagar que modos de pesquisar com crianças se tornam possíveis ou necessários no tempo presente. É importante dizer que esse projeto fora construído inteiramente de forma coletiva pelo grupo de pesquisa, visando produzir uma pesquisa comum que mantivesse permanente diálogo com os projetos individuais que são desenvolvidos como teses, dissertações ou monografias de graduação. Para resguardar a boa tensão entre o que é singular e o que se torna comum em um grupo, estruturamos o projeto em torno a três distintos eixos, porém articulados: *Infância e Experiências Cotidianas, Mídias, Narrativas e Processos de Criação*, e *Nascer e Viver em Rede*.

Se na construção do projeto, na formulação de suas questões centrais e na tessitura de sua justificativa teórica a experiência *online* mostrou-se totalmente integrada ao cotidiano visado pela pesquisa e sem exigir um maior detalhamento, o desenho do trabalho de campo tornou mais clara a sua especificidade. Observemos esse movimento. A fim de abranger os objetivos gerais da pesquisa e contemplar os seus três eixos norteadores, elaboramos seis perguntas-chave que seriam a base para a interlocução com as crianças, interlocução essa que pretendíamos que acontecesse de forma presencial e também de forma *online*: 1) O que significa ser amigo? 2) O que você faz todos os dias? O que você nunca faz e gostaria de fazer? 3) Onde você gostaria de estar agora? 4) O que você acha que nunca vai esquecer? 5) O que você não viveria sem? e 6) Que perguntas você acha que deveríamos fazer para as crianças? Essas perguntas foram planejadas para serem feitas em seis encontros e contextualizadas em oficinas com atividades lúdicas. No caso dos grupos *online* se buscava uma forma de apresentar as questões que levasse em consideração a especificidade da linguagem e das formas de comunicação próprias das Redes Sociais, como por exemplo, imagens associadas às perguntas, piadinhas ou mêmes.

Concomitantemente, buscamos circunscrever que crianças selecionaríamos para fazer parte da pesquisa, adotando o critério da familiaridade – crianças da rede de amizade dos membros do grupo ou conhecidas pela relação profissional – principalmente como professores nas escolas onde essas crianças estudam. Esse critério se justifica, por um lado, na compreensão de que o mesmo cotidiano que nos provoca a formular questões de pesquisa também pode se oferecer como *locus* de investigação e compromisso do pesquisador com a sua problematização e, por outro, potente para a construção da relação de confiança entre pesquisador e crianças. Compreendemos que o lugar social que pesquisador e criança assumem na condição de pesquisa é diferente daquele ocupado na vida cotidiana – o que Bakhtin (2003) sinaliza haver de distinto entre a vida, a arte e a ciência – e justamente nessa diferença reside o teor do rigor científico almejado, postura que nada tem a ver com neutralidade. Ou será que pode o pesquisador embrenhar-se numa pesquisa que não faça sentido à sua vida? Cabe ao pesquisador elaborar num novo gênero discursivo a problematização de uma experiência que lhe afetava na informalidade da vida cotidiana e, compartilhando com a criança os seus incômodos e anseios, propor a ela um diálogo que possa convidá-la a olhar sob nova perspectiva aquele aspecto da (sua) vida que até então poderia não lhe cobrar um olhar assim tão meticuloso. Entendemos que esse movimento se traduz na formulação do projeto, na interação em campo, na construção de análises e sistematizações da pesquisa. Ao mesmo tempo, essa nova elaboração, só possível devido ao distanciamento alteritário que a condição de pesquisa instaurou, carece de manter-se em diálogo com a vida cotidiana, a fim de fertilizá-la com novas questões.

Assim, chegamos a constituição de 9 grupos, somando ao todo 74 crianças, com idades entre 4 e 12 anos, sendo 40 meninos e 34 meninas, em contextos bem variados:

quatro grupos de crianças pertencentes, respectivamente, a uma escola pública, uma particular, uma particular bilíngue e uma escola público-privada onde também funciona um abrigo para crianças. Esses encontros foram presenciais e aconteceram em local e horário cedido pela instituição. Além destes, tivemos um grupo de crianças vizinhas que costumam brincar juntas numa rua-sem-saída num bairro de subúrbio e um grupo de crianças residentes na zona rural. Estes encontros aconteceram de forma presencial, sendo o primeiro, na própria rua, e o segundo, num espaço aberto da zona rural. Completando o grupo de interlocutores, tivemos 3 grupos de pesquisa *online* formados, ao todo, por 32 crianças, com idades entre 8 e 11 anos, que já tinham perfil na Rede Social *online* Facebook e cuja solicitação de amizade com as pesquisadoras partiu das crianças. Os encontros foram *online*, usando a ferramenta de formação de grupos e seguindo a dinâmica própria da comunicação em rede, bem como da estrutura do *site* em questão. A constituição desses três últimos grupos foi definidora do critério – assumido para a formação de todos os grupos – de que além de haver uma relação de familiaridade dos pesquisadores com as instituições e/ou com as crianças, queríamos que as crianças já se conhecessem entre si. No caso dos grupos *online*, duas pesquisadoras ficaram responsáveis por esses grupos, uma delas na condição de mãe de uma das crianças, e outra, moderadora de dois grupos, na condição de ex-professora.

A apresentação da pesquisa para as crianças, bem como a solicitação de autorização para a sua participação obedeceu a critérios bem variados, conforme o contexto em que se estruturava os encontros, aspecto que acentua as especificidades de cada um e oferece algumas nuances a serem problematizadas acerca da experiência *online* de pesquisa: nas instituições obedeceu aos critérios definidos por cada uma delas, na “vizinhança” seguiu os protocolos informais cotidianos que lhe são próprios, na Rede Social *Online* seguiu as rotinas que são costumeiras nesse ambiente, qual seja, a apresentação em um texto curto dirigido ao usuário que o convoca a solicitar autorização de seus responsáveis. Além desse *scrap*, padronizado para todas as crianças dos grupos *online* e que foi o disparador da interlocução, enviamos uma mensagem particularizada para cada criança.

O acontecimento da pesquisa nos diferentes grupos seguiu uma dinâmica própria em que concorriam as especificidades do local, o nível de liberdade dos pesquisadores no uso dos espaços, as formas de participação das crianças etc. Nos grupos presenciais, entretanto, uma vez realizado o primeiro encontro, parecia ser mais fácil ensaiar uma primeira sistematização: as crianças que participaram, as respostas que deram, as conversas e situações vividas. De certo modo, o trabalho de sistematização desse primeiro encontro direcionou o debate no grupo de pesquisa para aquilo que as crianças teriam respondido ou problematizado. No que se refere aos grupos *online*, percebemos que as questões de ordem técnica ganharam mais relevância no debate do que propriamente as respostas das crianças sobre o tema da pergunta-chave para o encontro.

Uma primeira questão diz respeito exatamente ao que chamar de “encontro” entre pesquisador e crianças no ambiente *online*. Uma vez enviado o *scrap*, quando ele seria visto? Quando seria respondido? Seria? As ferramentas do *site* utilizado permitem observar se a mensagem fora visualizada, quem no grupo a viu, a hora das postagens etc. Imaginamos então, que a visualização tornar-se-ia o estopim do encontro. Entretanto, muitas foram as formas de retorno: algumas crianças responderam a mensagem particular dizendo que participariam, que conversaram com seus pais, que “queriam ajudar”, sendo que dentre essas algumas participaram ativamente e outras apenas visualizavam, mas não respondiam. Outras visualizaram tudo, mas responderam

apenas uma vez ou outra, e outras, ainda, sequer visualizaram. Ainda que a própria mensagem de apresentação da pesquisa sugerisse que era possível “só olhar”, já admitindo a decisão da criança de não desejar outras formas de interação, como “curtir” ou “responder”, a falta de retorno por parte das crianças causou um primeiro desconforto.

Um reforço na chamada através de mensagens individuais foi uma estratégia utilizada para buscar a interação. Percebemos também que entre os grupos *online* houve maior interação naqueles onde a pesquisadora envolvida já mantinha essa forma de comunicação por mensagens e grupos como hábito em sua vida cotidiana, enquanto o outro ficou mais caracterizado pela apresentação das perguntas e a simples respostas das crianças, com raras situações de complementação ou problematização dessas respostas como forma de interação. Também entre algumas crianças a pouca interatividade criou desconforto, gerando, inclusive, uma chamada aos seus pais.

Participar de um grupo no Facebook nos pareceu ser uma experiência nova para a maioria das crianças. Fazemos essa avaliação considerando a análise de seus Perfis e observando as práticas mais comuns a elas nos usos dessa Rede Social. Muitas crianças costumam curtir ou compartilhar mensagens, um número menor costuma, além de curtir e compartilhar, comentar as mensagens e há também um número significativo de crianças cujo uso se restringe aos jogos disponibilizados pelo *site*. Em relação à participação nos grupos, dois destaques merecem ser feitos: o primeiro diz respeito ao fato de que ao longo do processo de pesquisa, descobrimos que havia um novo membro em um dos grupos e que este havia sido adicionado por uma criança. Esse fato nos levou a ponderar que a criança que fez o convite tinha um domínio sobre a estrutura de grupos do Facebook mais avançado que a dos pesquisadores que, na opção por criar esse tipo de grupo, não cogitaram a possibilidade dessa autonomia, julgando terem delimitado a participação. O outro destaque a fazer refere-se a que uma das crianças envolvidas, no processo de pesquisa, assumiu a ideia dos grupos e a forma indagativa de interação como um modo de se comunicar no Facebook, criando vários grupos onde adicionava alguns amigos, seus pais e a pesquisadora, que é mãe de um de seus amigos. Curiosamente, a menina passa pelo mesmo desconforto que as pesquisadoras em relação à ausência de interação nos grupos que criou. Ela, então, dirige-se à pesquisadora (única a responder suas perguntas até então), fala do seu incômodo e reivindica a autoridade materna da pesquisadora para “mande” seu filho, amigo da menina, responder a enquête proposta.

A temática da interação, essencial nas Redes Sociais, é o ponto que entendemos requerer mais atenção no presente debate. Isto nos levou a problematizar as formas como buscamos a interação *online* com fins de pesquisa, em que medida ela se aproximava da forma de comunicação própria do Facebook e em que medida ela ganhava uma roupagem que a tornava artificial. O desconforto de observar que as crianças visualizavam, mas não respondiam as perguntas nos conduzia também a repensar o modo como planejamos a interlocução com as crianças, considerando as experiências presenciais e o ambiente virtual. Os estudos realizados no grupo de pesquisa (MACEDO, 2014) e a literatura especializada já nos apontavam com clareza a impertinência de planejar a interação *online* como uma mera transposição das perguntas e oficinas planejadas para os encontros presenciais. Entretanto, uma avaliação do modo como se deu o planejamento geral do trabalho de campo nos indica que talvez não tenhamos conseguido escapar dessa armadilha. Ao mesmo tempo fomos percebendo ao longo do processo que o desafio posto, mais do que a superação de um suposto

dualismo entre as experiências presencial/*online*, talvez esteja numa melhor compreensão das possibilidades de uma linguagem de pesquisa, tendo por interlocutores as crianças e o contexto das Redes Sociais. Em que medida a especificidade da pesquisa é comunicável nas Redes Sociais? Em que medida o gênero discursivo próprio às Redes Sociais comporta a linguagem indagativa de uma pesquisa?

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERREIRA, Helenice. Dinâmicas de uma juventude conectada: mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. 2014.

LE MOS, André. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. e CUNHA, P. (orgs). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MACEDO, Nélia Mara R. “Você tem face?” Sobre Crianças e Redes Sociais Online. (Tese de Doutorado); Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasil. 2014. Disponível em www.gpicc.pro.br

SANTOS, Edmea. Cibercultura: o que muda na educação. Programa Salto para o Futuro. 2011. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/212448cibercultura.pdf>.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo. São Paulo: Paullus, 2004.

Palavras-chaves: pesquisa com crianças; pesquisa online com crianças; crianças e redes sociais

Crianças e Mídias: apontamentos sobre novas relações nas redes sociais online

Nélia Mara Rezende Macedo

Colégio Pedro II

nmara@terra.com.br

Este texto convida ao diálogo sobre a relação entre crianças e a produção cultural midiática a partir de análises emergentes do contexto de uma pesquisa de doutorado que se dedicou a investigar a participação infantil em *sites* de redes sociais, com destaque para o Facebook⁸⁹. Partindo do pressuposto de que os perfis das crianças nos dão pistas sobre seus gostos e preferências acerca de programas de TV, filmes, personagens de desenhos animados, celebridades, entre outros, este texto busca levantar questões sobre novos lugares que ocupa a infância em sua relação com a cultura contemporânea, sobretudo mediante a potência de enunciação que há nas mídias digitais e sociais.

O estudo mais amplo que inspira este texto⁹⁰ se debruçou sobre as experiências infantis contemporâneas que se configuram na relação das crianças com as redes sociais online. Observações constantes de perfis infantis no Orkut – entre 2009 e 2011 – e no Facebook, em 2012 e 2013, e interações exclusivamente online com, aproximadamente, vinte crianças entre oito e onze anos de idade – principalmente conversas através do *chat* – consistiram nas principais estratégias metodológicas da pesquisa. Os diálogos com crianças⁹¹ e as imagens que compõem este texto foram extraídos das interações online e dos perfis infantis respectivamente.

Inicialmente, cabe situar que o novo cenário sociotécnico que surge com a passagem da fase Web 1.0 da internet para a Web 2.0 engendra uma geração da internet que traz, em seu bojo, uma mudança na raiz da estrutura comunicacional: o modelo de produção “um-para-todos” é substituído pelo formato “todos-todos”, o que significa, na prática, a chamada liberação do polo de emissão que rompe com formas clássicas de produção de conteúdos e mensagens. Instaura-se toda uma reconfiguração das relações a partir da possibilidade de, “pela primeira vez, qualquer indivíduo, *a priori*, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta”. (LEMOS, 2003, p.3)

Este deslocamento da ênfase na recepção para a emissão situa os *sites* de redes sociais como um lugar de destaque para os estudos da infância, pois, uma vez que as crianças participam ativamente das dinâmicas comunicacionais em rede com perfis próprios, se considera que elas têm, em potência, a possibilidade de se relacionar com os adultos – e com a cultura, enfim – de forma menos verticalizada. Inauguram-se novas formas de sociabilidade e se ampliam as possibilidades de socialização e comunicação onde, *a priori*, não há hierarquias entre as vozes de crianças e de adultos. Desnuda-se, assim, um lugar de destaque em que a criança pode ser reconhecida pelo que, com autonomia, faz, produz, cria, expressa e fala, colocando em xeque modelos instituídos

⁸⁹ www.facebook.com

⁹⁰ Trata-se da Tese de Doutorado em Educação intitulada “Você tem face? Sobre Crianças e Redes Sociais Online”. Disponível em www.proped.pro.br e em www.gpicc.pro.br.

⁹¹ Cabe ressaltar que não houve nenhuma correção ortográfica a fim de garantir a autenticidade da dinâmica das interações. Também é oportuno informar que as crianças estão identificadas por pseudônimos.

pela modernidade que balizaram, durante séculos, concepções empobrecedoras de infância – calcadas nas ideias de menorização, inabilidade e vulnerabilidade – e educação, forjada na lógica de um ensino preparatório para a vida adulta, que historicamente aprisionou a criança na condição de aprendiz.

Em meio à teia de comunicações generalizadas que caracteriza a cibercultura hoje, assistimos a uma revolução na produção, circulação e recepção de informação, inaugurando a possibilidade de ressignificar os lugares de emissor e receptor, fixados e atrelados, até então, à noção fundamental dos meios de comunicação de massa. É na esteira desta compreensão que surgem os conceitos de funções *massivas* e *pós-massivas* (LEMOS, 2010) das mídias que nos permitem atualizar as análises sobre as mídias eletrônicas, tanto no que diz respeito à digitalização de seus processos e linguagens, bem como aos novos ambientes interativos que favorecem uma aproximação com o público para quem produzem.

Para Lemos (2010), os meios de comunicação de função massiva – clássicos como os impressos, o rádio e a TV – são aqueles em que o fluxo de informação é centralizado, controlado por grandes corporações que exercem o controle editorial do polo de emissão. São centrados em um território geográfico nacional ou local, donde se dirigem às massas, pessoas que não estão juntas espacialmente, e têm papel social e político na opinião da formação de opinião pública. Diferentemente, as mídias de função pós-massiva funcionam a partir de redes telemáticas e a sua produção se faz a partir da liberação do polo de emissão. Isto significa que não há, necessariamente, empresas a dominarem esse processo. Lemos (2010, p.158) cita como exemplos os blogs, as gravadoras e músicos independentes, *softwares* livres, entre outros, que representam o potencial destas mídias, que, segundo ele, guardam em potência a reconfiguração das instituições e da indústria cultural de massa.

Santaella (2007) é uma das autoras a contribuir com a discussão ao buscar analisar a reconfiguração das mídias, mas, antes, reivindica mais precisão para o significado do termo “mídia” e seu campo de referências. Para a autora, o crescimento de novos meios de comunicação e a emergência de novos processos comunicacionais no contexto da cibercultura foram instalando novas lógicas culturais que abalam a solidez da noção dos meios de massa. Com isso, Santaella entende que se ampliou o uso da palavra “mídias” para se referir também aos processos comunicacionais mediados pelo computador, evidenciando que quaisquer meios de comunicação são inseparáveis das formas de socialização e cultura que são capazes de criar, de modo que o advento de cada nova mídia traz consigo um ciclo cultural que lhe é próprio.

Para a autora, a mistura entre as tecnologias, os equipamentos e as linguagens que lhe são próprias é o que propiciou a chamada “cultura das mídias”, que designa uma dinâmica cultural em que as mídias se relacionam entre si. A mesma informação passa de uma mídia a outra, distribuindo-se em aparições diferenciadas: “partindo do rádio e televisão, continua nos jornais, repete-se nas revistas, podendo virar documentário televisivo e até filme ou mesmo livro.” (SANTAELLA, 2007, p.49)

É importante revisitar esse conceito à medida se observa como, hoje, as crianças circulam entre as mídias em função de conteúdos que consomem, principalmente, a partir da televisão. A observação frequente de postagens de crianças no Facebook conduziu a perceber que é a TV a principal fonte pela qual as crianças entram em contato com os produtos que buscam consumir também na internet, sendo as imagens desses produtos largamente compartilhadas por crianças interlocutoras da pesquisa:

Com o advento das mídias digitais, instalou-se uma dinâmica em que, de forma sintética, o programa de TV convida a ir ao *site* do canal que o veicula, que convida a participar de uma promoção pelo celular, que convida a filiar-se em comunidades online, a curtir a página no Facebook, que direciona o usuário ao Twitter⁹², que promove o encontro de outros espectadores através de uma *hashtag*⁹³ que seduz a voltar a assistir ao programa na TV, colocando não só a cultura em circulação, mas, sobretudo, o usuário em movimento.

É interessante, contudo, observar, que o conceito de “cultura das mídias” fora cunhado por Santaella pela primeira vez em 1992 – quando observava trânsitos e intercâmbios das mídias entre si – e, em 2007, a autora propõe atualizá-lo revisitando-o e ressignificando-o em meio às mídias digitais. Santaella (2007) entende, portanto, ter se constituído em um período de passagem, de transição entre a cultura de massas e a cibercultura. Não se pode perder de vista que não se tratam de períodos a serem descartados, mas sim sobrepostos, que coexistem hoje. Nesse sentido, a autora argumenta que o movimento próprio da “cultura das mídias” apresenta como principal característica permitir a escolha e o consumo personalizado e individualizado de conteúdos, o que, em tese, se opõe à lógica do consumo massivo e aponta, em germe, para a possibilidade de “arrancar o receptor da inércia da recepção de mensagens impostas de fora” (SANTAELLA, 2007, p.125) e escolher os próprios caminhos para acessar a informação e o entretenimento que deseja.

Assim, uma compreensão sobre as experiências infantis hoje passa pela ressignificação das formas de ser criança e de ser adulto engendradas com o advento da cibercultura. Situar a criança na cultura contemporânea exige pensar também em como o adulto vem se relacionando com as tecnologias e com todas as transformações que o desafiam no lugar de testemunha do aparecimento das redes digitais.

Em busca dessa compreensão, é possível recorrer à pesquisa sobre – e com – crianças nas redes sociais para destacar elementos que apontam para novas relações entre crianças e produção cultural midiática que emergem e se redesenham no contexto da cibercultura, de forma a problematizar o lugar de recepção em que tanto esteve a infância em relação à televisão e demais mídias eletrônicas.

A observação dos perfis infantis no Facebook, bem como as interações online, possibilitam afirmar que, nas redes sociais, as crianças fazem referências a programas preferidos a que assistem na TV, a personagens de desenhos animados, a lançamentos do cinema, entre outros, a começar pelas imagens que escolhem para estampar o avatar e a foto de capa do perfil. Vale dizer que o próprio *site* em questão oferece, dentre os campos a serem preenchidos para a elaboração de um perfil, seções destinadas a elencar filmes, novelas e outros programas de TV preferidos através das páginas oficiais desses produtos.

Mas a fim de propor o debate acerca de novas formas das crianças serem consumidoras, receptoras e emissoras, enfim, de conteúdos midiáticos, o diálogo abaixo com Alessandra, 9 anos, parece fértil:

[Nélia](#): eu gostei de vc ter participado do grupo que eu criei⁹⁴

⁹² www.twitter.com

⁹³ *Hashtags* são palavras-chave (relevantes) ou termos associados a uma informação, tópico ou discussão que se deseja indexar de forma explícita em diferentes aplicativos.

⁹⁴ Trata-se de um grupo formado com crianças no Facebook para fins de investigação no âmbito de uma pesquisa de campo coletiva realizada no interior do GPICC.

Alessandra: Ele é bem legal!!!

Nélia: eu não sei pq tem gente que nem responde!

Alessandra: Teve um tempo que eu não respondia porque eu esquecia de ver

Nélia: hehehe é, teve gente que não viu

vc participa de algum outro grupo ou só desse?

Alessandra: Só um as minhas amigas fizeram sobre um programa que a gente gosta mas ele não é aberto.

Nélia: ah, que legal! e como funciona esse grupo? tem perguntas tipo o nosso?

Alessandra: A Gente bota novidades sobre os episódios, produtos (como CD's) e fotos

Nélia: super legal! qual é o programa?

Alessandra: Violetta é um programa da Argentina

Nélia: e passa em que canal?

Alessandra: Disney

Em tempo, a foto de capa de Alessandra era esta:



Figura 3: Violetta

É importante pontuar que o grupo que “não é aberto”, ao qual remete a menina, consiste num formato de interação possível no Facebook em que usuários se reúnem em um “grupo fechado” de maneira que qualquer pessoa pode visualizar a existência dele e dos participantes, mas somente estes podem interagir e ver seus conteúdos. Em uma breve análise, é possível dizer que, por um lado, o reposicionamento da criança em relação à cultura fica claro neste trecho do diálogo com Alessandra, mas, por outro, é também preciso debater em que medida é possível que a potência comunicativa e interativa das mídias digitais consigam promover compreensões críticas acerca da sociedade de consumo. O fato das crianças criarem um espaço de debate sobre um programa que assistem na TV é inédito e fecundo do ponto de vista da recepção e da mediação na forma como se concebia antes, no auge dos debates sobre as mídias eletrônicas. Ao mesmo tempo, a fala de Alessandra sugere o quanto os debates que acontecem no interior deste grupo com suas amigas são atravessados pelos desejos de consumo incitados pelo programa de TV que as inspira. Andreia, 9 anos, amiga de Alessandra e também integrante do grupo de discussão sobre o programa argentino, compartilhou a boa notícia de ter ganhado o cd da novela.



Figura 4: CD Violetta
 “Ganhei o cd, estou muito contente”

Conclui-se, ainda que de forma breve, que as tecnologias digitais engendram reconfigurações nos modos de ser consumidor e também na rearticulação das grandes indústrias e corporações, como a Disney, por exemplo. Por isso, é importante não perder de vista a importância das análises críticas postas em pauta no âmbito das mídias eletrônicas a fim de que as manobras do mercado dirigidas à infância não sejam ofuscadas pelo entusiasmo em torno das mídias digitais.

O sentimento ambivalente com que Benjamin (1994) enfrentava o nascimento de uma cultura de massa possibilitado pelas novas tecnologias de sua época também se oferece como abertura para uma abordagem dialética em relação à cibercultura e, especificamente, às crianças e às redes sociais. Aquela dimensão política e estética que captou o olhar benjaminiano no contexto da emergência do cinema, também está posta na relação com as tecnologias digitais, sendo indispensável reconhecer que ainda se é parte de uma sociedade capitalista que funciona sob a égide da cultura de massas.

Se acreditamos no potencial de fala, de crítica e criatividade das crianças, é pertinente apostar nas redes sociais como espaço de debate, negociações, trocas e reelaboração crítica das experiências infantis contemporâneas.

Bibliografia

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LEMOS, André. *Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época*. In: _____ e CUNHA, Paulo (orgs). *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Celulares, funções pós midiáticas, cidade e mobilidade. In: *Revista Brasileira de Gestão Urbana*. v.2 n.2 pp.155-166. Jul/dez, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo, Paulus: 2007.

Palavras-chaves: Crianças, Mídias, Recepção, Redes Sociais, Facebook.

“Gosto sem culpa”: conhecendo um blog feito por criança

Joana Loureiro Freire
PROPED/FAPERJ
joanafreir@hotmail.com

O presente artigo traz um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento que, inserida no âmbito dos estudos sobre mídia e educação, tem por principal objetivo compreender melhor e tentar aprofundar o conhecimento acerca dessa nova alternativa de criação e comunicação que se apresenta à infância contemporânea. Para isso, o estudo vem investigando a atuação das crianças na internet, entendendo-as como produtoras de conteúdo digital, bem como propagadoras de informação e conhecimento através de blogs, grupos da rede social Facebook, vídeos no Youtube, participações no aplicativo Instagram etc. Diante do objetivo proposto, as seguintes questões básicas norteiam o trabalho de doutorado: quais espaços são preferencialmente escolhidos pelas crianças para suas criações *online*? Por que os escolhem e como os utilizam? Quem são essas crianças? Onde buscam os assuntos para alimentar suas páginas? Quais postagens fazem mais sucesso? Quem são os seguidores ou participantes? Quem elabora os espaços? Como as crianças se descrevem nestes lugares?

Este recorte da pesquisa apresenta reflexões sobre o primeiro contato de campo com uma das interlocutoras: Isadora, 10 anos, que possui um blog⁹⁵, um canal no Youtube⁹⁶, um perfil no Instagram⁹⁷, um no Facebook⁹⁸, no Shopcliq⁹⁹, no Skoob¹⁰⁰, no Twitter¹⁰¹, no Tumblr¹⁰² e o mais recente no Weheartit¹⁰³. Isadora começou criando o blog chamado “Gosto sem culpa” e, com a criação do blog, automaticamente o Youtube criou o seu canal, em seguida ela criou a conta no Instagram, a página do blog no Facebook (segundo ela, para divulgar o blog) e por último a conta no Twitter (também com a intenção de divulgar o blog). Isadora conta que as postagens do Instagram são redirecionadas para o Facebook e o Twitter também. Este texto trará o blog apenas, sendo este espaço bastante fértil, possibilitando diversas reflexões.

Já foram feitas duas entrevistas: uma no dia 12/04/2014 em sua antiga casa no Rio de Janeiro com a presença de sua irmã que também tem um blog; e outra no dia 02/08/2014 via Skype, pois Isadora se mudou para o interior de São Paulo. Ela criou o blog em 2012 quando tinha 8 anos. Segundo Isadora, ela fez tudo sozinha e seus pais aprovaram quando viram o blog pronto. Todo o conteúdo é publicado por ela que demonstra entender perfeitamente as ferramentas necessárias para o funcionamento ideal do blog: ela

95 <http://www.gostosemculpa.blogspot.com.br/>

96 <https://www.youtube.com/channel/UCQeGkSrVS1RhSgYiQ5cjjNw>

97 <http://instagram.com/isadorasantosg3223>

98 <https://www.facebook.com/GostoSemCulpaByIsadora>

99 <http://shopcliq.com.br/isadora.guimaraes.54>

100 <http://www.skoob.com.br/usuario/1520521>

101 <https://twitter.com/GscIsadora>

102 <http://isaguima.tumblr.com/>

103 http://weheartit.com/isadora_guimaraes_54



publica fotos, links, textos, grava, edita e publica vídeos... Os assuntos são bem variados e serão abordados mais a frente.

O blog

QUEM SOU EU

 **ISADORA GUIMARÃES**
RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO, BRAZIL

Olá! Meu nome é Isadora, tenho 10 anos, sou escorpiana e me acho um pouco nerd. Meus sonhos são viajar pelo mundo e ter minha própria marca e minha própria revista. Amo moda, maquiagem, beleza, produtos, redes sociais, fotografia, cinema, arte, internet, tecnologia, livros e é claro, de viajar. O resto vocês descobrem com o tempo...

[VISUALIZAR MEU PERFIL COMPLETO](#)

Perguntada sobre por que criou o blog, Isadora respondeu:

Isadora – “Por que eu via vários na internet e eu ficava: ah, eu queria fazer isso, deve ser legal, ah, eu gostaria de fazer isso, ah eu queria fazer isso que pode mudar a minha vida. Aí eu fui e criei o blog”.

Joana – E como você acha assim, que pode mudar a sua vida?

Isadora – Ué, no futuro eu posso conseguir mais visualizações aí eu posso ganhar uma grana.

Joana – Como assim?

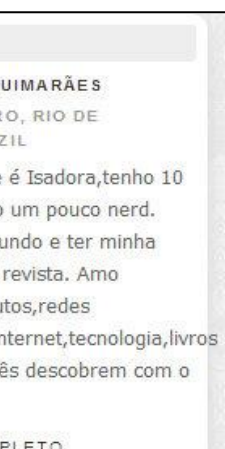
Isadora – Por que existe um sistema no google que se chama Google Adsense que você coloca o número da conta aí eles botam anúncios no seu site e você ganha um dinheiro com isso.

Outra curiosidade foi a escolha do nome para o blog:

Joana – Por que você escolheu esse nome para o blog?

Isadora – Ah, por que eu pensava assim que criança gostar de maquiagem, seria uma coisa... tipo alguém podia falar tipo assim: ah, não ela gosta de maquiagem, ela não tem idade pra fazer isso. Aí eu pensei assim: gosto sem culpa por que não é minha culpa que eu tenho esse gosto por maquiagem.

Em seu perfil, Isadora tem uma foto, a opção de sexo feminino e uma longa descrição sobre si mesma. Sobre seu perfil no blog, Isadora conta que coloca muitas informações e que acha importante escrever na parte “Sobre mim” que existe nesta área de perfil do blog, pois segundo ela: *“É porque você faz um blog que não tem a sua foto, não tem o seu nome, não tem a sua idade, fica um blog estranho, né? Você não sabe qual é o nome da pessoa, qual é a idade da pessoa, você não sabe do que que ela fala, tem que escrever”.*



"Quem sou eu" do

Meu nome é Isadora,tenho 10 anos e sou escorpiana.
Sempre adorei maquiagem,e desde pequena roubava batons da minha mãe.
Minhas paixões são: tecnologia,internet,fotos bonitas,meu cãozinho Oliver,minha família,minhas amigas,YouTube e meu mais novo é a blogosfera.
Criei esse blog para mostrar tudo o que sei,espero que gostem!

Follow me on Twitter! @GscIsadora

Blog Isadora 3 - Descrição que aparece no item "Sobre" do blog

Um blog, enquanto forma de expressão na internet, pode ser entendido como um diário pessoal onde há a escrita de si e a estruturação da própria vida como um diálogo (SIBILIA, 2008). Inserido no âmbito da web 2.0, onde todos os usuários podem se tornar emissores de conhecimento, devido à facilidade de inserção de conteúdos possibilitada por essa nova forma de navegação na internet, os blogs se tornaram um dos espaços de fácil publicação de escrita. De acordo com Di Luccio e Nocolaci-da-Costa:

Os principais recursos utilizados nos blogs são os posts, textos que podem ser alterados, apagados, atualizados, etc. com a frequência que o autor desejar. Os posts podem incluir links para outras páginas da web ou para outros blogs. Novos posts são acrescentados no topo da página. Abaixo ou acima do post, podemos encontrar a data e a hora de sua publicação. Dessa forma, os leitores podem acompanhar o blog lendo as publicações em ordem cronologicamente inversa. Outro recurso quase sempre presente nos blogs é a caixa de diálogos, por meio da qual os leitores podem enviar seus comentários para o escritor (2010, p. 136)

Isadora conta que há visualizações de seu blog que veem do mundo todo: *“Tem visualizações da Rússia. Tenho quase mil visualizações dos Estados Unidos”*. E, quando perguntada sobre os comentários, explica: *“Eu tenho poucos comentários. Acho que eu tenho uns 10 comentários no blog todo. É porque eu acho que meu blog está com problema*

nos comentários porque as pessoas só conseguem comentar se elas têm uma conta no Blogger”.

Clicando em seus posts, achei 2 comentários de pessoas conhecidas de Isadora e que comentaram num post em que ela dava uma receita de um doce. Ela agradeceu os dois. Ela tem 15 seguidores em seu blog.

Ela também conta que já apareceu em dois jornais: “*Eu já apareci no jornal Estadão¹⁰⁴ e também no jornal de tablet de Belo Horizonte que se chama O tempo*”. Em seu blog, Isadora fez um post com imagens das duas aparições.

Os assuntos abordados por ela em seu blog são: moda, maquiagem, culinária, leituras, compras, decoração, faça você mesma (ou DIY), novidades, favoritos do ano (com produtos que ela mais usou em 2013), tendências, dentre outros. Seu blog tem muitos vídeos que ela publica em seu canal no youtube. Quando perguntada sobre por que escolheu fazer um blog com esses temas, responde: “*É porque era o tema que eu mais gostava de ler. E aí eu também gosto de escrever e eu também gosto de pesquisar sobre eles. Daí eu escrevi um blog*”.

Ela posta com regularidade, perguntada sobre a questão da frequência das postagens, Isadora conta que: “*Às vezes... por que eu fico quase uma semana sem postar, por que eu tô na escola e aí eu não posso entrar no computador*”. E continua explicando que durante a semana o acesso ao computador para assuntos que não sejam da escola é proibido.

Isadora conta que possui um caderninho onde ela anota as ideias que tem pro blog e pro canal do youtube. Ela deixa separado por temas e diz que vai anotando ao longo da semana os assuntos que acha que são legais para um futuro post. “*A gente se organiza num caderninho que a gente escreve o que a gente quer fazer, o que a gente quer gravar e é bem mais simples. A gente mesmo que tem as ideias. Tipo ou às vezes a gente copia uma pessoa que fez um post e eu quero fazer parecido e eu escrevo no caderninho*”.

Isadora tem planos de ganhar dinheiro com seu blog. Ela quer ser famosa e pensa em escrever um livro. Ela tem algumas blogueiras como inspiração¹⁰⁵ e já busca alternativas para fazer seu blog ser rentável, como o item Afiliações e Parcerias de seu blog onde ela coloca a propaganda de duas lojas que vendem maquiagem e dependendo do número de acessos que forem feitos através de seu blog, ela pode vir a ganhar algum dinheiro ou produto.

Outra forma almejada por Isadora para ganhar dinheiro com seu blog seria através das propagandas do Google. Porém, para isso, ela precisa ter muitas visualizações em seu blog, sendo essa uma de suas preocupações.

A questão dos comentários, da necessidade de saber que alguém viu e comentou o que foi feito por ela é recorrente e surgiu também em conversas com outros interlocutores da pesquisa e pode ser compreendida com o auxílio de Sibília (2009):

Por isso, apesar da ênfase nas novas práticas presentes na Web 2.0, eu tendo a afirmar que se trata de um fenômeno bem mais amplo: usamos essas ferramentas para responder às demandas de um novo tipo de sociedade, um universo cada vez mais distante daquela cultura oitocentista que incitava a escrever diários verdadeiramente “íntimos”.

Uma das principais manifestações dessa virada é um crescente desejo de ser visto, uma vontade de se construir como um eu visível, como um personagem

¹⁰⁴ <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral/blogs-feitos-por-criancas-se-espalham-pela-web-imp-,955395>

¹⁰⁵ Um exemplo seria o blog Depois dos Quinze. <http://www.depoisdosquinze.com/>

que os outros podem ver e, graças a esse olhar reconfortante, confirmam a existência de quem se exhibe.

A necessidade de ter seu trabalho reconhecido e comentado é algo sempre esperado quando há a publicação em um blog. Isadora quer que seus posts sejam vistos e comentados pois desta forma ela irá conseguir se mostrar ao mundo, se expressar, se destacar. Será que podemos incluir as crianças nesse “crescente desejo de ser visto”? Compreendendo as crianças como integrantes da cultura da sociedade, que afetam e são afetadas pela cultura do mundo, acreditamos que sim, que as crianças querem ser vistas, se expressar, se destacar, ter sua existência confirmada pelo olhar do outro. E elas estão usando as ferramentas que estão disponíveis para isso.

Bibliografia

DI LUCCIO, Flavia; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. *Blogs: De Diários Pessoais a comunidades Virtuais de Escritores/leitores*. In: Revista Psicologia Ciência e Profissão, 2010, 30 (1), 132-145.

SIBÍLIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. 286p.

_____. Entrevista concedida para a Revista IHU Online em 20/04/2009 a Patrícia Fachin. Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2497&secao=290 Último acesso em: 26/09/2012.

Palavras-chaves: Infância, Blogs, Internet.

Uma escuta radiofônica em diálogo

Fernanda de Azevedo Milanez
UERJ – PROPED/ FAPERJ
milanez21@gmail.com

Este texto propõe uma reflexão sobre os caminhos teórico-metodológicos que vêm sendo construídos na pesquisa de mestrado em processo, que analisa um programa radiofônico para crianças veiculado numa emissora comunitária da região serrana – Rádio Comunidade Friburgo - no Estado do Rio de Janeiro. Tal programa, chamado *Cante e Conte Outra Vez* apresenta-se na modalidade de variedades, ou seja, tem diversos blocos, sendo alguns fixos, como as histórias e músicas infantis, entre outros que foram se modificando ao longo da trajetória desta programação, apresentando-se mais ou menos no mesmo formato nestes quinze anos de produção. Conta com a participação regular de crianças no estúdio e como ouvintes, quando ligam para a rádio para responder, perguntar ou comentar sobre os assuntos em pauta.

Por ser veiculado numa emissora comunitária, participa da militância pela democratização da comunicação e na garantia de espaço para grupos minoritários, neste caso em especial, as crianças. Carrega em sua essência a oralidade e com ela uma pluralidade de experiências que se contrapõem ao universo de saturação de imagens. Este programa busca compartilhar um espaço de conversas sobre o universo infantil de forma prazerosa e despretensiosa no sentido da desobrigação educativa e da exaltação de talentos mirins.

Importa ressaltar que estar numa rádio comunitária diminui as fronteiras dos campos da recepção e produção dos programas, uma vez que, pelo raio de abrangência característico deste tipo especial de emissora, restrito a aproximadamente 10 km de alcance a partir da antena transmissora, é possível encontrar e conversar com os ouvintes, promovendo uma relação de confiança e proximidade com eles. Interessa-nos, enquanto emissora comunitária, manter este elo entre a produção e a recepção buscando retorno dos ouvintes sempre que possível, pois nos realimentamos desta troca, desse diálogo. É o que nos difere essencialmente das produções de comunicação de massa. Concordo com Neto apud Malerba (2006), Peruzzo (2003, 2007) quando ele diz que é também rompida essa distância, quando um morador, cidadão comum da vizinhança deixa de ser apenas receptor e passa a transitar na esfera do emissor das mensagens, quando participa da programação de uma rádio comunitária.

Com o programa infantil não foi diferente. Ao longo do tempo em que está no ar, não foram criadas estratégias para mensurar a audiência, que não fosse pela participação por telefone ou por meio de contato direto com ouvintes nos mais variados locais, como acontece eventualmente na fila do banco, no estacionamento, no portão da escola, nas festas infantis entre outros locais comuns de se encontrar pessoas, numa cidade de médio porte, onde se conversa com “conhecidos de vista” com regularidade. Foi desta forma que os participantes – ouvintes e apresentadores mirins – foram se aproximando. Inicialmente vinham os filhos da apresentadora, os filhos de amigos, crianças da vizinhança da rádio, e os amigos deles da escola e do bairro. A idade dos participantes varia de 05 a 14 anos, em média, sendo os mais novos mais assíduos.

Foi neste contexto em que se instauraram as principais tensões que este estudo traz à tona, quais sejam: pensar as relações entre apresentadores e ouvintes e a

implicação dos diferentes lugares sociais que ocupam as crianças e a radialista que, mais recentemente, é também a pesquisadora que revisita esta prática; refletindo particularmente sobre o lugar da criança na produção, na apresentação e na recepção deste programa de rádio infantil. Como fazer, ouvir e analisar os programas de rádio em meio aos novos conhecimentos e experiências como pesquisadora?

De apresentadora a ouvinte e pesquisadora

Como primeiro passo metodológico, busquei material de áudio que pudesse ser convertido de fitas k7 para MP3 para a escuta de programas antigos. Vale esclarecer que devido a história política das rádios comunitárias e o longo período de condenação à clandestinidade, não existia um arquivo oficial dos programas veiculados na própria emissora e que somente após a outorga definitiva da Rádio Comunidade, em 2005, a emissora passou a se responsabilizar pelo acervo oficial dos programas. Quando havia interesse, cada apresentador gravava seu material de áudio e organizava seu arquivo próprio. Por esta razão, foram garimpados 55 programas do acervo pessoal de diferentes períodos, para iniciar um processo de reconstrução desta memória radiofônica.

Primeiramente organizei os programas em ordem cronológica estabelecendo recortes temporais e propus para mim mesma uma escuta despreziosa, na intenção de uma volta naquele tempo do qual tinha algumas lembranças das crianças, das histórias, das músicas, da própria rádio. A estratégia da escuta de diversos programas dos anos iniciais pensada para aflorar as minhas memórias, mostrou-se reveladora do ponto de vista do abismo criado entre o que eu havia construído no meu imaginário e aquilo que eu ouvia de fato, agora como pesquisadora rememorando o programa. O contraste entre um programa gravado romanticamente na memória e aquilo que estava congelado nos áudios mostrou-se paralisante, tornando inviável prosseguir desta maneira, tanto com a escuta, quanto com a apresentação dos programas ao vivo. Uma crise instaurou-se naquele momento inicial da pesquisa e os programas que foram ao ar foram repetições de outros já veiculados, apresentações apenas musicais ou foram apresentados ao vivo, de forma intranquila, artificial. Exatamente como estava me sentindo em relação a ele. A voz, os ruídos, o ritmo... tudo se mostrou bem diferente do lado de cá do rádio.

Comecei então a me dar conta do quanto esta pesquisa possibilitou um deslocamento dentro da minha prática, do lugar da produtora para o da pesquisadora e também ouvinte. Compreendo que não temos como nos ver de fora, se não for pela mediação de uma produção cultural. Venho exercitando olhar o programa com os olhos do ouvinte, o que não significa que virei o ouvinte, pois vou ser sempre quem faz o programa, e o outro vai ser sempre aquele que não faz. Mas venho experimentando outro olhar e depois, quando volto pro meu lugar, volto com um ganho que é aquilo que Bakhtin (2003) chama de excedente de visão. Eu tenho a minha visão e tenho agora uma coisa que excede a minha visão, que vai além. Que é o ângulo que o olhar do outro vem me permitindo ver. A pesquisa e a orientação vêm me proporcionando o entendimento sobre esse deslocamento. Eu como ouvinte e como produtora. Estou agora misturada nestes dois lugares.

Lugar peculiar que trouxe estranhamentos e novas tensões em torno da idealização de um programa feito democraticamente com e por crianças e a escuta de uma apresentadora que sugeria as pautas e indicava os tempos de fala das crianças, bem

como o que ia ou não ao ar. Chamou atenção, por exemplo, o uso de muitas palavras no diminutivo e uma tendência a um discurso de conteúdos *escolarizados*, em alguns momentos do programa. Entretanto, a perspectiva de Benjamin (1984) que percebe como subversão o olhar singular e fragmentado das crianças começou a fazer sentido. Numa entrevista sobre o que criança gosta feita com Mariana¹⁰⁶ (7 anos), pudemos ouvi-la dizer que

“as crianças gostam de brincar de boneca, de um montão de coisa, de cachorro, amarelinha, bicicleta, um montão de coisa, brincar de pular corda, pique parede, pique pega...é....de história, de escolinha, de um montão de coisa...de brincar de ensaiar pro dia dos pais, igual que eu ensaiei assim, ó: (neste momento começou a cantar) eu tenho tanto pra te falar,mas com palavras não sei dizer, mas como é grande o meu amor por você. Assim que eu ensaiei no dia dos pais, foi muito legal!”.

Este diálogo fez perceber que mesmo com uma pauta preparada pelo adulto, a criança subverte a ordem, que neste caso, indicava uma conversa sobre o que as crianças gostam de brincar, mas sua intenção era apresentar a música ensaiada e apresentada no dia dos pais e foi o que ela fez. E foi assim que foi ao ar. Em outra ocasião, após a leitura de uma história, a apresentadora adulta (eu) perguntou à apresentadora mirim (Antônia¹⁰⁷, 6 anos): - *“Então Antônia, o que você achou desta história?”*- *“Hor-ro-rível”*. Respondeu ao microfone, em alto e bom som. Segundos de silêncio no estúdio. O operador de som prendeu o riso e eu tentei contornar a situação, insistindo na continuidade do diálogo. Ela segue respondendo enfática e pausadamente: - *“N-ã-o q-u-e-r-o f-a-l-a-r d-i-s-s-o!”*.

E o que é que vem agora? Conta uma história...

Essa chamada é para um momento esperado do programa que é a história contada ou lida. Quase sempre um conta e os outros ouvem. Por vezes havia outros no estúdio, mas também já estive só. Aparentemente só, pois o rádio, como bem explica Gomes (2006), é um veículo de comunicação direcionado para um alguém e esta condição por si só já apresenta um sentido midiático de alteridade. Imagino alguém e esse alguém também me imagina. É para o lado de lá que colocamos as músicas, contamos as histórias, fazemos as perguntas, criamos os jingles e tudo mais que preparamos. Na etapa seguinte da pesquisa, foi para o lado de lá que me direcionei, desta vez para experimentar o programa a partir do outro, o receptor. Propus uma conversa com três crianças que conheciam e ouviam o programa. Dois irmãos que ouviam do carro, no trajeto escola/casa, cuja escuta era quase sempre interrompida, pois em determinado trecho do caminho a rádio sempre perdia o sinal. Algumas vezes, disse a mãe em nosso encontro, era possível parar no acostamento e ouvir o final de uma história, em outras seguiam direto para casa, finalizando ali a escuta. A outra mãe

¹⁰⁶ Mariana é moradora do bairro Chácara do Paraíso e conheceu o programa recentemente.

¹⁰⁷ Antônia é minha filha e participa como apresentadora na fase atual do programa.

contou que a menina ouvia o programa em casa. Na nossa conversa, Patrícia Gralato, mãe da Beatriz, de 6 anos contou que

“A Beatriz sempre teve a experiência de ouvir (o programa) em casa e tinha uma hora que você sempre falava assim: “vamos arrumar (um cantinho no) o sofá e pegar uma almofada” tinha um ritual pra começar as histórias, né? e ela fazia religiosamente aquilo, ela tinha o lugar certo pra ouvir e ela botava a almofada dela e quando a prima tava em casa ela chamava e botava do lado e as duas ficavam ouvindo aquilo, cada uma dentro do seu limite de ficar sentadinha. Ela seguia esse ritual, aí tinha o horário dos intervalos que você falava “agora vamos fazer um xixi, tomar um água” e mesmo sem ela tá com vontade, ela ia fazer xixi e tomar a água pra voltar depois da propaganda, lá depois do intervalo da rádio. Era muito engraçado, porque aquilo ela vivia com muita intensidade... tudo aquilo que estava sendo dito. Aí tinha um dia que era dando dicas de lanche e então falando de frutas... a gente tinha que comprar a fruta que foi dita na rádio, por que aquilo era uma coisa muito importante na vida dela, então foi assim, preparar o ambiente de casa, ouvir o que tava sendo dito e viver aquilo com intensidade! Foi bem bacana durante esses três anos da vida dela!”

(Entrevista realizada em abril de 2014)

O relato das duas mães sobre o programa me apresenta um cenário, trás algumas pistas, mas ainda é o sujeito enunciado pelo outro. É a voz delas sobre seus filhos ouvindo o programa. E para uma compreensão mais plena e alteritária do que foi e é este programa para essas crianças e para mim, é imperativo que elas se enunciem. Só assim, poderemos ver o programa de outro ângulo, numa aproximação da vista das crianças, chegando o mais perto possível da experiência que vivem como ouvintes. Esse encontro, que apontará para uma memória do tempo presente ainda acontecerá.

Para narrar a história deste programa numa perspectiva de memória do passado, daquilo que já foi vivido, busco a interlocução com quem esteve comigo na apresentação dos programas mais antigos. São jovens adultas, de aproximadamente 25 anos, que rememorando suas experiências desde quando tinham 10, 11 anos de idade, compartilharam a autoria deste programa. Para esse debate, autores como Benjamin apud Lowy (2005) e Burke (1992) contribuem com seus conceitos sobre uma história que possa ser reconhecida como verdadeira, ainda que não seja “contada de cima”, ou por aqueles que detêm o título de autoridade ou o relato de uma versão oficial, mas uma história onde haja espaço para tudo o que pensam hoje sobre a época em que apresentaram o programa.

Finalizo este texto refletindo sobre os lugares que se atravessam ao longo da pesquisa nos momentos em que estou locutora no estúdio e corro para anotar um bilhetinho para mim mesma sobre uma reflexão que nasceu naquele instante, assim como naquele momento em que estou pesquisadora, na frente da tela do computador e me vem uma ótima ideia de pauta para um programa. É um olhar enriquecido que trás conflitos. Quase nunca sei quem responde isso agora... A pesquisadora ou a radialista?

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus Editora, 1984.
- BURKE, Peter. (Org). *A escrita da História: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes – São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- GOMES, Adriano Lopes. *O rádio e a experiência estética na constituição do ouvinte*. <http://bocc.ubi.pt/pag/gomes-adriano-radio-experiencia-estetica.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2014.
- JOBIM e SOUZA, Solange e ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto. *A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana*. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.
- LOWY, Michael. *Walter Benjamin: Aviso de incêndio: Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- NETO, Alfredo de Oliveira. *Comunicação comunitária e saúde: a possibilidade de sintonia em uma só estação rumo à democratização dos espaços da mídia e do SUS*. 2010. 146f. Dissertação (Mestre em Medicina Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Medicina Social, Rio de Janeiro, 2010.

Palavras-chaves: Pesquisa - Infância - memória radiofônica

**Grupo de Pesquisa Interdisciplinar
em Educação e Cultura Digital**

GPI EDUCDIGITAL

GRAZIELA FATIMA GIACOMAZZO
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica do Rio de
Janeiro
PUC-RIO

<http://educdigital.net.br>

Recursos Educacionais Abertos (REA): Perspectiva Pedagógica para Indicadores de Qualidade

Graziela Fátima Giacomazzo
Universidade do Extremo Sul Catarinense
gfg@unesc.net

Flávia Rodrigues
Universidade do Extremo Sul Catarinense
flaviarodrigues@unesc.net

Resumo: Este trabalho integra o projeto de pesquisa intitulado “A Documentação e a Gestão dos Recursos Educacionais Abertos (REA)”, que está associado ao plano de trabalho aprovado pelo grupo de pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Ele tem por objetivo realizar estudos sobre recursos educacionais contextualizados didaticamente e, assim, analisar procedimentos para gestão e documentação dos REA em repositórios digitais. A partir deste estudo, busca-se elaborar critérios e indicadores de qualidade pedagógicos, a fim de analisar, avaliar, validar e catalogar os recursos educacionais digitais abertos.

Introdução

As mudanças nesta sociedade conectada parecem ocorrer em velocidade e intensidade superiores àquelas que as instituições educacionais podem suportar ou dar conta. Panizzi (2002) acredita que os meios tradicionais não poderão solucionar os problemas associados a essas transformações. As inovações na educação, decorrentes dos avanços tecnológicos, estão acontecendo e ainda não se sabe, realmente, qual o seu impacto para os processos educativos. Entretanto, a Universidade, tal qual se a conhece, bem como o que ela produz de conhecimento, mantém sua importância e seu valor na sociedade. Barone (2012, p.94), ao analisar o uso de tecnologias na educação, lembra que uma consequência evidente dessas transformações “é a redefinição dos eixos estruturantes da sociedade e da economia, em termos de um novo elemento fundamental: o conhecimento”, que se apresenta no contexto digital de maneira formal e informal, especialmente por meio dos REA, na multiplicidade veloz de repositórios digitais. Nessa perspectiva, a educação não pode simplesmente ser influenciada por tais transformações, “mas deve necessariamente constituir-se como o ingrediente central da sociedade do conhecimento”. Os desafios da Universidade na sociedade do conhecimento requerem críticas e reflexões, pois a Universidade pode reforçar sistemas hegemônicos capitalistas que atendam exclusivamente aos interesses do mercado, distanciando-se dos ideais educacionais que visam à promoção da liberdade, dos direitos humanos e do exercício pleno da cidadania democrática para todos. Diante das mudanças, este estudo aborda o conceito de recursos educacionais numa perspectiva pedagógica, evidenciando o contexto histórico dos mesmos a partir da didática e, posteriormente, o conceito geral de recursos educacionais abertos (REA) no contexto digital. O processo de elaboração da pesquisa é apresentado pelas etapas de

desenvolvimento, ainda em andamento, seguido pelas considerações possíveis até o momento e as referências utilizadas.

Recursos Educacionais: perspectiva pedagógica

Os recursos educacionais ou objetos educacionais exercem importante papel na mediação do processo ensino e aprendizagem. Historicamente, começaram a estar presentes com maior ênfase entre a didática cientificista do método intuitivo (1882) e o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932), em que o material didático começou a ganhar espaço nos métodos de ensino.

O método intuitivo foi oficialmente adotado pelos grupos escolares [...]. O material didático ganhava grande peso no método de ensino, porque eram as “coisas” (como os animais, as plantas, os rios etc.) ou suas representações (como os globos terrestres, os mapas, os cartazes de anatomia, etc.) que importavam inicialmente e não os seus conceitos que, não obstante, eram o fim a que se destinava a ciência. (CASTANHO; CASTANHO, 2008 p. 3).

Entre 1964 e 1984, denominado de “anos de chumbo” durante a ditadura militar, a tendência pedagógica tecnicista ganhou forte apelo didático e conquistou muitos adeptos. “Trata-se do ‘ensino programado’ – ou programacionismo didático – [...] numa reafirmação tardia do velho positivismo do Século XIX. [...] Sua exacerbação são as máquinas de ensinar, tornadas possíveis com o advento da tecnologia da informação”. (CASTANHO; CASTANHO, 2008 p. 13).

Com o passar dos anos, juntamente com a evolução das novas tecnologias e dos meios de comunicação, surgiram novas formas de construção do conhecimento, bem como novos objetos educacionais que habitam formal ou informalmente as salas de aula do Século XXI. Segundo Perrenoud (2000, p.125), a escola não deve ignorar o avanço e as transformações que estão ocorrendo no mundo, ao contrário, é papel também da escola se atualizar para conseguir acompanhar o ritmo das novas gerações. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) transformam não só as formas de se comunicar, mas também de trabalhar, decidir, agir, pensar e aprender. O “quadro negro”, ainda muito utilizado nas salas de aula, está sendo substituído, aos poucos, pelas lousas digitais, que já não fazem mais o uso do giz. Os avanços repercutem também na forma de disponibilizar e acessar (a) o material didático, agora com ampla oferta digital.

É necessário, neste contexto, compreender que, independente do recurso utilizado, todos podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as concepções de aprendizagem sustentadas pelos professores.

Para Libâneo (1994, p.173), recursos educacionais são equipamentos como: *slides*, filmes, aparelhos de som e imagem, gravadores e outros. O autor afirma que estes são meios de ensino necessário para todas as matérias/disciplinas/conteúdos, pelos quais se estabelece apenas uma relação indireta com a metodologia. As práticas de ensino exigem materiais específicos, como carteiras, quadro negro, filmes, gravuras, livros, dicionários, revistas entre outros. Alguns autores ainda classificam os recursos educacionais como meios de ensino, manuais, recursos naturais (meio ambiente e todos os seus elementos) e recursos da localidade (espaços disponibilizados pela sociedade:

bibliotecas, museus, acervos em geral). Estes também se modificam e inovam em seus suportes midiáticos, ou seja, há recursos da localidade virtual (museus virtuais, cidades, trilhas, reservas ambientais, patrimônios culturais virtuais, entre outros).

Recursos Educacionais Abertos (REA)

Recursos Educacionais Abertos¹⁰⁸ (REA) são utilizados para distribuição, produção e publicação dos conteúdos na internet. A seguir, cita-se o conceito de REA, conforme Unesco/Commonwealth of Learning, com colaboração da Comunidade REA-Brasil (2011):

Recursos Educacionais Abertos são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e o reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos Educacionais Abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, *software*, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento

Um “repositório” é um *site* que contém recursos digitais úteis para a aprendizagem formal ou informal, com mídias, como textos, imagens estáticas (mapas, gráficos, desenhos ou fotografias) ou animadas (vídeos e filmes), arquivos de som e objetos de aprendizagem. Alguns repositórios são essencialmente institucionais, a fim de dar apoio a seus próprios cursos a distância ou presenciais, outros são multi-institucionais, focalizando uma determinada área de conhecimento humano ou material de valor educativo numa determinada mídia. ABED (2014).

Nesse rol, encontram-se também os contextos de ensino, que operam por meio dos cursos livres *on-line*, do tipo *Open Course Ware* (OCW) e, mais recentemente no Brasil, os *Massive Open On-line Course* (MOOCS), disponíveis na *internet* sob as licenças de autoria *Creative Commons*, que utilizam em grande escala REA. De acordo com Mattar (2013, p. 59), um MOOC é um curso *on-line* que utiliza diversas plataformas *web 2.0* e redes sociais, sendo aberto, gratuito e sem pré-requisitos para participação, mas também sem emissão de certificados, massivo, pois é oferecido a um grande número de alunos e com grande quantidade de material. Segundo o autor, não há ainda um consenso sobre a definição de um curso massivo. Na verdade, o que há são muitos desafios a serem superados.

Os cursos livres ainda não são reconhecidos e formalizados por avaliações próprias da academia, *locus* privilegiado de produção do conhecimento científico. Entretanto, pelos resultados na aprendizagem dos seus adeptos, de natureza mais autônoma e colaborativa, são reconhecidos por empresas, que os valorizam nos currículos dos profissionais. Esse modelo também incentiva uma aprendizagem mais personalizada,

108

O Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: Desafios e Perspectivas (Projeto REA-Br) teve início em 2008 com a visita de uma delegação internacional ao Ministério da Educação e com a realização de uma série de eventos de sensibilização em São Paulo e Brasília. Disponível em: <http://rea.net.br/site/o-que-e-rea/>.

do tipo *Personal Learning Environments (PLE)*, com o uso dos REA para distribuição, produção e publicação dos conteúdos na *internet*.

Metodologia

A pesquisa está sendo realizada; portanto, serão descritas as etapas em curso. Na primeira etapa, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e exploratória, investigando a literatura científica que aborda estudos sobre recursos educacionais no contexto histórico da didática até a contemporaneidade, na qual surgem os REA disponibilizados digitalmente.

Na sequência, organizou-se um protocolo de análise para cada repositório digital, que está sendo executado. Partiu-se das informações disponibilizadas no portal REA-Brasil, que articula materiais e documentação acerca do movimento pelo livre acesso aos conteúdos. O mesmo apresenta: nome do repositório, endereço eletrônico (URL), organizador responsável, objetivo, público, conteúdo, recurso tecnológico (*e-book*, vídeo, simulação, animação, jogo, outro), descrição geral e observações.

Posteriormente, a partir dos repositórios analisados, serão realizadas aplicações didáticas com uso de REA, a fim de serem analisadas em parceria com acadêmicos de graduação dos cursos de Licenciatura da UNESC, na perspectiva da Educação Básica, conforme a Proposta Curricular do Estado.

Trata-se de uma pesquisa inicial. Dessa forma, os resultados esperados, de acordo com os objetivos do projeto, são: elaborar critérios e indicadores de qualidade para análise, avaliação, validação e catalogação dos recursos educacionais digitais abertos no contexto da Educação Básica, em diferentes áreas do conhecimento, no intuito de compor o Meta-Portal Digital, estabelecendo parcerias e interação entre a Universidade e a Escola.

Considerações

De acordo com as pesquisas realizadas até o momento, verificou-se que historicamente os recursos educacionais integram as práticas de ensino. Os REA situam-se em um movimento que envolve: instituições, pesquisadores, alunos e professores com interesses no livre acesso às informações e troca de conhecimento. Esta dinâmica, entre outras questões, visa ultrapassar as barreiras do acesso aos recursos digitais, que mediam cada vez mais a sociedade onde vivemos, sendo estes de domínio público, facilitando o acesso ao conhecimento e o uso legal dos recursos didáticos.

Contudo, verificou-se que não há padrão nos indicadores de qualidade, ficando esta tarefa a critério das instituições gestoras dos repositórios. Especificamente na Educação Básica, há no Brasil experiências com modelos de avaliação e validação de REA por curadoria, conforme a área do conhecimento, o que indica possibilidades nas perspectivas pedagógicas.

Bibliografia

BARONE, Paulo M.V.B. Uso de tecnologias na educação superior. In: Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964por.pdf>. Acesso em: 06 mar 2013.

CASTANHO, Maria Eugênia L.M.; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil. In: 31ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MATTAR, João. Web 2.0 e redes sociais na educação. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

PANIZZI, Wrana Maria. Universidade: um lugar de poder. Porto Alegre: Ed.da Ufrgs, 2002.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

REA-Brasil (2011). Unesco/Commonwealth of Learning com colaboração da Comunidade. Disponível em: <http://rea.net.br/site/>. Acesso em: 21 Jan 2014.

Palavras-chave: Educação. Cultura digital. Recursos educacionais abertos. Repositórios.

*Serviço de WebTV: Distribuição de Vídeo Escalável Baseado na Recomendação
H.264/SVC em um Servidor Web*

Evânio Ramos Nicoleit

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
evanio@unesc.net

Luiz Felipe Bozzano Lazzarin

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
lf.lazzarin@gmail.com

Resumo: A TV digital vem sendo implantada no País, incorporando recursos multimídia, computacionais e Web para a provisão de serviços de melhor qualidade de imagem e interatividade aos usuários. Uma forma alternativa de difusão de conteúdo é a TV via Web, que consiste na transmissão de conteúdo televisivo em canais por meio de streamings através da Web. Neste contexto destacam-se dois tipos de tecnologias: IPTV e WebTV. Internet Protocol Television (IPTV) é um serviço de TV digital que utiliza o protocolo Internet Protocol (IP) através de redes dedicadas de alta velocidade. Este trabalho, de pesquisa em andamento, discute o uso da escalabilidade espacial no serviço WebTV de distribuição de vídeo baseada no padrão H.264/SVC e propõe uma Arquitetura de WebTV Escalável em um servidor Web. Esta pesquisa é motivada pelo estudo junto ao grupo de pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital objetivando disponibilizar modelos e serviços de WebTV abertos às instituições educacionais.

Introdução

A evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem despertado o interesse pela distribuição de TV via Web seja por parte dos fornecedores de serviços bem como pelos usuários, ávidos por consumir este tipo de conteúdo. As novas TIC apresentam vários meios de distribuição de conteúdo de TV, a começar pela própria TV digital aberta, com alta definição (BECKER, 2007). A TV via Web atende um público com exigências que envolvem interatividade, controle sobre a programação e qualidade de imagem e som. A transmissão de conteúdo, que caracteriza o tipo de serviço, necessita de um canal que pode ser:

- a) uma rede de alta velocidade dedicada para este fim, com garantias de níveis de QoS/QoE, segurança, interatividade e confiabilidade sobre o protocolo IP, chamando de IPTV ou;
- b) via Web, sem a garantia de qualidade de serviço (QoS), taxa de perda de pacotes e taxa de transmissão, caracterizando a WebTV.

De acordo com a International Telecommunications Union (ITU): IPTV é definida como serviços multimídia tais quais televisão/vídeo/áudio/texto/gráficos/dados são entregues por redes baseadas em IP gerenciadas para prover os níveis de Quality of Service (QoS) / Quality of Experience (QoE), segurança, interatividade e confiabilidade requeridos. WebTV, ou distribuição de TV via Web, envolve a transmissão de sinais de

áudio, vídeo e aplicações pela Web podendo ser na forma de Vídeo sob demanda ou streaming em tempo real, sem a garantia de qualidade de serviço (QoS), taxa de perda de pacotes e taxa de transmissão. A WebTV pode alavancar a implantação de novos serviços, haja vista a quantidade de potenciais consumidores deste meio de comunicação (LACERDA et al, 2007), pois o sinal é acessível por qualquer computador conectado à Web. A interatividade promovida por este serviço, que pode ser fechado ou aberto, dependendo da aplicação, é um diferencial. Entende-se por serviço fechado aquele que tem restrição de acesso, seja por meio de senhas, criptografias, chaves específicas, dentre outras técnicas, ao contrário do serviço aberto, cujo acesso é livre.

Tem se verificado uma evolução nos padrões internacionais para compressão e codificação de vídeo e áudio. Uma consequência desta padronização é o crescente interesse em técnicas de compressão mais complexas e eficientes, que combinem altas taxas de compressão com alta qualidade. Diversos esquemas de codificação digital de vídeo têm sido propostos procurando atender as mais diferentes aplicações, classificadas de acordo com a relação entre taxa de bits e qualidade requerida. A codificação tipicamente pode ser realizada em padrões tais como MPEG-2, MPEG-4, MPEG-4 AVC, WMV, AVI, dentre outros codificadores.

O padrão H.264/AVC - Advanced Video Coding - é atualmente o estado da arte em codificação de vídeo e possibilita que vídeos sejam consumidos por diferentes tipos de dispositivos tais como: dispositivos móveis, tablets, aparelhos celulares e aparelhos de TV de alta definição. É requerida, portanto a transmissão de vídeo em diferentes resoluções compatíveis com estes tipos de dispositivos. O padrão H.264 alcança altas taxas de compressão, muito superiores aos padrões já existentes, para diferentes resoluções espaciais (RICHARDSON, 2003, tradução nossa).

Escalabilidade, de forma geral, refere-se a capacidade de extração de partes do bitstream de um vídeo codificado para adaptá-lo às diferentes necessidades e/ou preferências do usuário, assim também como às diferentes capacidades de receptores e/ou a condições das redes de comunicação (NUNES, 2009). O padrão H.264/AVC possui uma extensão que visa o suporte à escalabilidade denominado H.264/SVC – Scalable Video Coding (WIEGAND et al, 2007, tradução nossa). Esta extensão possibilita a adição ou retirada de camadas dentro do bitstream, adequando-se a escala de acordo com a aplicação. O H.264/SVC provê suporte a múltiplas resoluções de exibição com um único bitstream (SEGALL; SULLIVAN, 2007, tradução nossa). O uso da escalabilidade se baseia no conceito de camadas de enriquecimento, onde a primeira camada, chamada de camada base, possui menos informação do que as camadas superiores, chamadas de camadas de aprimoramento/enriquecimento (enhancement layers). As camadas de enriquecimento são chamadas assim pois, a cada nova camada, vão adicionando-se informações para prover mais detalhes como por exemplo, de informações para uma resolução mais elevada. Como há apenas um sinal a ser transmitido no canal, de forma escalável, o dispositivo/rede do usuário pode selecionar até qual camada de resolução lhe é compatível e conveniente, processando apenas as informações associadas (SOUZA, 2011).

Assim, esta pesquisa é motivada pelo estudo do serviço WebTV com a integração de recursos de escalabilidade espacial, um campo promissor de pesquisa, desenvolvimento e inovação.

WebTV

Pode-se compreender a WebTV como a conversão do conteúdo da televisão para a Web, sendo desta forma possível que o usuário possa assistir a programas/vídeos a partir de seu computador com uma interatividade maior do que a proporcionada pela televisão atual (RIBEIRO, 2009). Já segundo Bonfanti (2008), WebTV pode ser considerada como todo e qualquer conteúdo visual (vídeo) ou audiovisual (áudio e vídeo) assistido principalmente pelo computador e que consegue gerar, à partir de transmissões ao vivo ou de vídeos para download, uma programação própria.

O conceito sobre IPTV foi apresentado anteriormente já que ambos apresentam características similares e tratam de serviços de distribuição de vídeo através de redes IP. Porém, a diferença essencial de um para o outro é que, o serviço IPTV é fornecido de forma fechada e com garantia de QoE e QoS, enquanto a WebTV baseia-se no conceito de transmissão de vídeo em rede aberta (na Web), tornando-o um serviço de maior acessibilidade e implementação. Em contrapartida, uma desvantagem deste serviço é a ausência de QoE e QoS podendo, dependendo de fatores tais como largura de banda do canal do usuário e qualidade do servidor de hospedagem do serviço e dos vídeos, se tornar de má qualidade. A interatividade do telespectador com o conteúdo transmitido pelo sistema de TV Digital é reduzida se comparada à proporcionada pela WebTV. O telespectador pode escolher sua programação, assistir mais de um canal ao mesmo tempo, consultar seu webmail enquanto assiste à programação de TV, mas não pode, ainda, interferir no conteúdo do programa utilizando, por exemplo, o controle remoto. Já no formato da WebTV isso é possível graças a infraestrutura em que esse tipo de TV está alicerçada, que é a Web (RIBEIRO, 2009). O processo de enviar sinais de televisão sobre uma rede IP conhecida como WebTV, além do conteúdo ser visto principalmente em um computador conectado a Web para assistir programas e canais de TV, envolve a realização de download selecionando um vídeo em uma localidade da Web, tipicamente um website ou streaming de vídeo. Esta definição pressupõe o tráfego de conteúdo através da Internet pública, numa infraestrutura que poderá incluir ADSL, WI-FI, TV a cabo e satélite, sem garantia de qualidade de serviço, podendo haver pausas ou interrupções no envio do conteúdo. A maioria dos conteúdos da WebTV estão disponíveis para o telespectador selecionar o que assistir no momento mais conveniente (SIMPSON, 2008, tradução nossa).

PADRÃO ITU H.264/AVC

O padrão H.264 foi desenvolvido pela JVT (Joint Vídeo Team), um grupo formado por especialistas do VCEG da ITU-T e do MPEG da ISO/IEC com o propósito de desenvolver especificações avançadas de codificação de vídeo. O H.264/AVC traz uma significativa melhora na codificação de vídeo, suas especificações possuem sintaxe simples e uma integração de codificação de vídeo com os protocolos atuais e arquiteturas multiplex. Assim, o H.264/AVC dá suporte a diversas aplicações como transmissão de vídeo e streamings (KOWN; TAMHANKAR; RAO, 2005, tradução nossa). O foco do padrão H.264 é voltado inteiramente para a compressão dos quadros contidos nas imagens. A sua eficiência de compressão supera todos os padrões anteriormente desenvolvidos (MEGRICH, 2009). Suas principais características são eficiência de compressão (provendo uma compressão significativamente melhor do que qualquer outro padrão anteriormente desenvolvido), eficiência de transmissão (com uma série de recursos internos para apoiar uma confiável e robusta transmissão sobre uma

variedade de canais e redes), e focar em aplicações de compressão de vídeo populares (RICHARDSON, 2003, tradução nossa).

H.264/SVC

O padrão H.264/AVC possui uma extensão desenvolvida que visa o suporte à escalabilidade denominado H.264/SVC – Scalable Video Coding (WIEGAND et al, 2007). Esta extensão possibilita a adição ou retirada de camadas dentro do fluxo de bits, adequando-se a escala de acordo com a aplicação. O H.264/SVC provê suporte a múltiplas resoluções de exibição com um único bitstream (SEGALL; SULLIVAN, 2007, tradução nossa).

A arquitetura sofisticada do padrão H.264/SVC é particularmente designada para aumentar as capacidades do codec enquanto ainda oferece uma solução flexível de codificação que suporta três tipos de escalabilidade: temporal, espacial e SNR (WIEN et al, 2007, tradução nossa).

A extensão SVC do padrão H.264 busca manter a alta qualidade que é alcançada na extensão AVC, o que o diferencia da AVC é a subdivisão em uma ou mais camadas de bitstreams intermediários que possam ser decodificados separadamente (SCHWARZ; MARPE; WIEGAND, 2007, tradução nossa).

Escalabilidade Espacial

Recentes esforços de investigação em termos de codificação de vídeo desenvolveram-se na área da codificação escalável de imagem e vídeo. Os principais objetivos no estudo e desenvolvimento de técnicas de codificação escalável são de alcançar uma compressão eficiente, elevada flexibilidade em termos de adequação aos meios de transmissão e baixa complexidade. (ASCENSO, 2003).

Escalabilidade trata-se da técnica de extração de partes do bitstream de um vídeo codificado para adaptá-lo as diferentes necessidades e/ou preferências do usuário, assim também como as diferentes capacidades de receptores e/ou a condições das redes de comunicação (NUNES, 2009).

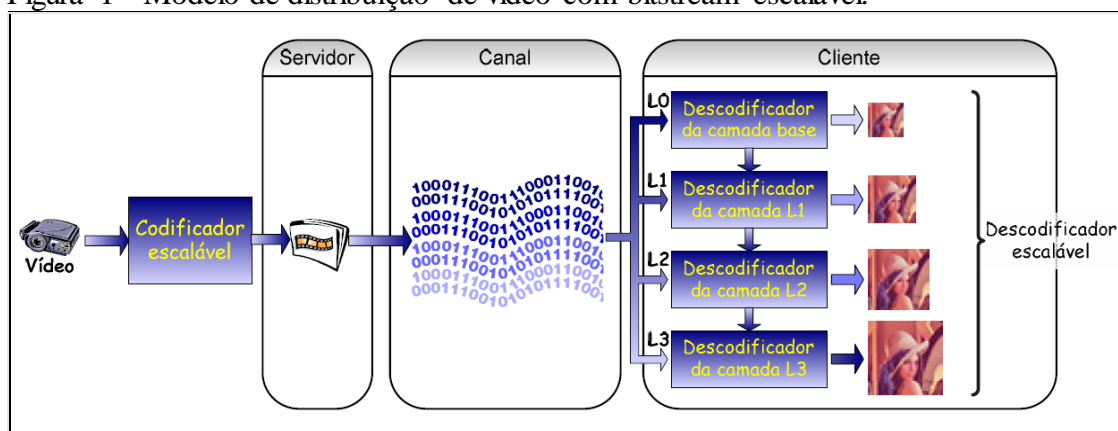
Quando um vídeo é codificado em alta qualidade, um arquivo de alto bitrate é gerado, fazendo com que usuários com baixa velocidade de rede sofram com a transferência do mesmo. Se o vídeo fosse codificado em baixa qualidade, usuários com um equipamento de bom desempenho e uma rede de alta velocidade não iriam usufruir de sua infraestrutura. Mesmo que o vídeo fosse codificado em qualidade intermediária, ambos os tipos de usuários não seriam contemplados. Uma solução para isso é a utilização da escalabilidade, onde somente seriam requeridos/processados os detalhes e bits necessários de acordo com a rede e dispositivo do usuário.

Preparar um vídeo com codificação escalável possibilita que um decodificador decodifique seletivamente apenas uma parte do fluxo de bits. Esse processo é escalável onde o decodificador pode selecionar a quantidade desejada de camadas, sendo a última camada a de maior qualidade (RICHARDSON, 2003, tradução nossa).

Inicialmente o codificador gera apenas um único fluxo binário, escalável, com uma qualidade final correspondente à qualidade máxima que é desejada. Esse fluxo pode ser dividido em dois ou mais subconjuntos de bits, normalmente constituídos por segmentos disjuntos ao longo do tempo, também conhecidos como camadas de enriquecimento. Assim, a partir de uma requisição para assistir ao vídeo, cada codificador escalável

recebe e decodifica uma ou mais camadas (de forma hierárquica) do bitstream de acordo com o que for necessário para o dispositivo.

Figura 1 - Modelo de distribuição de vídeo com bitstream escalável.



Fonte: ASCENSO (2003, p. 4).

Implantação do Serviço de WebTV

O Serviço de WebTV consiste na transmissão dos sinais de multimídia, por meio da utilização do protocolo IP. Para o transporte do sinal na rede IP podem ser utilizados os protocolos TCP, UDP e RTP. Esta transmissão de vídeo é feita em broadcast (DUQUE, 2007). Para a hospedagem do serviço e armazenamento de conteúdo foi selecionado o conjunto de ferramentas conhecido como LAMP – Linux Apache MySQL PHP. O codificador FFmpeg (2012, tradução nossa) versão git-2013-12-06-90539ce foi utilizado como conversor de áudio e vídeo. O mesmo possibilita conversão para qualquer formato disponível em sua biblioteca. O serviço encontra-se implantado parcialmente em <http://iptv.kironunes.net.br>.

Considerações

No presente trabalho são identificadas as características de um serviço de WebTV com codificação escalável de vídeo. Com isso torna-se viável inicialmente a elaboração de um modelo de serviço WebTV escalável para que em seguida o mesmo seja implementado. Este trabalho já apresenta resultados parciais de implantação do serviço de WebTV e viabiliza a disponibilização do serviço de acesso e difusão de conteúdos multimídia, como por exemplo os produzidos em escolas, tais como vídeos, animações, fotografias, vídeo-aulas, oficinas, etc., de forma confiável e de boa qualidade à comunidade via canal Web TV.

Bibliografia (Formatação como as dos subtítulos)

- ASCENSO, J. M. D. **Codificação escalável de vídeo com elevada granularidade**. 2003. 297 p. Lisboa: Dissertação (Mestrado) - Universidade Técnica de Lisboa - UTL, 2003.
- BECKER, Valdecir. **Convergência tecnológica e a interatividade na televisão**. Comunicação e Sociedade. 29. ed. São Paulo: ITV Produções Interativas, 2007. 82 p.
- DUQUE, Luciano Henrique. **IPTV: Avaliação de Arquiteturas em Redes de Banda**

- Larga. Brasília: Teleco, 2007. 5 p. Disponível em:
<<http://www.teleco.com.br/tutoriais/tutorialiptv/default.asp>>. Acesso em: 24 out. 2012.
- KOWN, Soon-Kak; TAMHANKAR, A.; RAO, K. R. **Overview of H.264;MPEG-4 part 10**. Journal of Visual Communication & Image Representation, Revisão 17, p. 186-216, ago. 2005.
- LACERDA, Anselmo et al. **Serviço de distribuição de conteúdo multimídia em uma plataforma IPTV**. In: II Congresso de Pesquisa e Inovação da Rede Norte Nordeste de Educação Tecnológica, 2, 2007, João Pessoa. Connepi. João Pessoa: Ufp, 2007. p. 1-10.
- MEGRICH, Arnaldo. **Televisão Digital: Princípios e técnicas**. São Paulo. Editora Érica Ltda. 2009.
- NUNES, R. P. **Codificação escalável de vídeo para recepção fixa no sistema brasileiro de televisão digital**. 2009. 170 p. São Paulo: Dissertação (Mestrado) – USP, 2009.
- RIBEIRO, D.C. **WebTV: Perspectivas para construções sociais coletivas**. BOCC, 2009.
- RICHARDSON, I. E. G. **H.264 and MPEG-4 Video Compression: Video coding for next-generation multimedia**. John Wiley & Sons Publishers, USA, 2003.
- SCHWARZ, H.; MARPE, D.; WIEGAND, T. **Overview of the Scalable Video Coding extension of the H.264/AVC standard**. IEEE Transactions on Circuits and Systems for Video Technology, Vol. 17, No. 9, p. 1103-1120, set. 2007, invited paper.
- SEGALL, C.A.; SULLIVAN, G.J. **Spatial scalability within the H.264/AVC scalable video coding extension**. IEEE Transactions on Circuits and Systems for Video Technology, Vol. 17, No. 9, p. 1121-1135. set. 2007.
- SIMPSON, Wes. **Video Over IP: IPTV, Internet Video, H.264, P2P, Web TV, and Streaming: A Complete Guide to Understanding the Technology**. 2. ed. Burlington: Focal Press, 2008. 504 p.
- SOUZA, Márlon Henrique de. **Avaliação de desempenho da escalabilidade espacial na recomendação H.264/SVC para codificação de vídeo**. 2011. 93 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) - Curso de Ciência da Computação, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2011.
- WIEGAND, T.; SULLIVAN, G.; REICHEL, J.; SCHWARZ, H.; WIEN, M. **Joint draft 11 of SVC amendment, joint video team**. Doc. JVT-X201, jul. 2007.
- WIEN, M.; CAZOULAT, R.; GRAFFUNDER, A.; HUTTER, A.; AMON, P. **Real-time system for adaptative video streaming based on SVC**. IEEE Trans. Circuits Syst. Video Technol., vol. 17, n. 9, p. 1227-1237, set. 2007.

Palavras-chaves: IPTV; WebTV; H.264 SVC; Escalabilidade Espacial; TV Digital.

Gameificação e Educação: Estratégias para o Processo

Leila Laís Gonçalves

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
llg@unesc.net

Christian Pereira Engelmann

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
ChristianEngelmann42@gmail.com

Resumo: A gameificação é uma técnica que faz uso de elementos de jogos digitais em contextos não relacionados a jogos em atividades diferentes do entretenimento objetivando motivar e envolver os participantes. Dentre outras áreas, a educação tem sido identificada como uma de maior potencial de aplicação desta técnica em função do perfil tecnológico dos estudantes. Este artigo apresenta um panorama sobre a gameificação com levantamento de subsídios para a proposição do processo de gameificação no contexto educacional a partir da identificação de estratégias.

Introdução

A gameificação ou ludificação (do original em inglês *gamification*) é o termo para designar o uso de jogos digitais (*games*) ou de seus elementos (por exemplo, a estética, mecânica, dinâmica, estratégias, lógica) em contextos não relacionados a jogos em atividades diferentes do entretenimento. O conceito foi utilizado inicialmente, em 2002, por Nick Pelling, programador de computadores e pesquisador britânico e se tornou popular em conferências, como a apresentação no TED, em 2010, realizada por Jane McGonigal, *game designer* norte americana. Existem diferentes conceitos do termo gameificação sendo um dos mais citados o de Deterding et al. (2011), que o define como o uso de elementos de design de jogos em contextos não lúdicos. A finalidade de sua aplicação está relacionada às possibilidades de motivação dos indivíduos à ação, auxílio na solução de problemas, geração de experiências significativas e promoção de aprendizagem (CHOU, 2014).

Em geral, aplica-se a gameificação em jogos ou aplicativos digitais com o objetivo de incentivar aos usuários a adotá-lo ou influenciar a maneira como são usados. Deterding et al. (2011) definem duas ideias centrais para justificar a gameificação: 1) a crescente institucionalização e adoção dos jogos e sua influência em moldar o cotidiano das pessoas e suas interação levando à construção de um novo comportamento; 2) os jogos e seus elementos produzem comprovadamente estados de experiências consideráveis, podendo motivar jogadores a permanecerem envolvidos em atividades de forma duradoura e intensa. Com o uso desta técnica, objetiva-se também aproveitar a atração exercida por esta tecnologia e tirar vantagem da predisposição psicológica humana de se engajar em jogos tendo como subsídio os desejos naturais por competição, realização

(obtenção de resultados), recompensa, auto-expressão, vaidade, altruísmo e reconhecimento.

A partir de levantamento bibliográfico é possível observar o crescente número de pesquisas sobre gameficação em diferentes áreas, inclusive na educação (LEE E DOH, 2012; DOMÍNGUEZ et al., 2013) que utiliza esta técnica como estratégia de ensino e aprendizagem. O aumento do interesse pode ser explicado, principalmente, pelo potencial da gameficação para influenciar, engajar e motivar pessoas (KAPP, 2012). Apesar do interesse, ainda são incipientes os estudos que apresentem uma visão geral sobre gameficação investigados no contexto educacional.

A motivação para a realização dessa pesquisa ocorreu a partir da participação e observação de diversos trabalhos desenvolvidos abordando o uso de objetos de aprendizagem digitais. Com a realização de experimentos prévios em sala de aula, observou-se que a técnica de gameficação poderia ser aplicada no contexto de ensino e aprendizagem para estimular, transformar ou desenvolver novos conhecimentos e comportamentos.

Neste sentido, esta pesquisa visa levantar estudos e aplicações existentes envolvendo gameficação e educação buscando como resultado elaborar um processo de gameficação no contexto educacional a partir da identificação de estratégias.

É importante ressaltar que esta pesquisa integra as atividades de um projeto em andamento do grupo de pesquisa interdisciplinar em Educação e Cultura Digital que investiga, entre outros assuntos, o desenvolvimento de metodologias e arquiteturas pedagógicas inovadoras de caráter interdisciplinar com o uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Gameficação na Educação

Os indivíduos nascidos a partir da última década do século XX têm sido designados por nativos digitais ou Geração Net (Simões & Aguiar, 2011). Estas crianças e jovens convivem desde muito cedo com os recursos tecnológicos, dentre eles os jogos digitais. Desenvolvem uma relação muito próxima com esta tecnologia, não só pro meio da própria experiência de jogar, como também com a estética relacionada a esses ambientes digitais.

Segundo Klapztein (2014), os bons jogos proporcionam prazer, participação voluntária e intensificam o interesse das pessoas. Além disso, são territórios para experimentação autotélica e, sendo representações icônicas de padrões da realidade, podem ser utilizados como ferramentas de aprendizado por meio da diversão.

No ambiente escolar, estes estudantes deparam-se com atividades pouco motivadoras, quando comparadas com a amplitude das alternativas proporcionadas pelas TIC (Simões & Aguiar, 2011).

A gameficação na educação posiciona-se como uma possibilidade a esta crise de motivação (SIMÕES ET AL., 2013) sendo que esta técnica visa inserir no contexto educacional elementos de jogos para fins de ensino e aprendizagem e entendo que os estudantes gostando de jogos, se sentirão atraídos, motivados e envolvidos com a escola.

Lee & Hammer (2011) apontam a educação como uma das áreas com maior potencial de aplicação da gameficação para todos os níveis de ensino. Johnson et al. (2013) identifica esta técnica como uma das tecnologias emergentes com maior impacto na educação superior nos próximos dois a três anos.

Dentre as razões para estas considerações sobre o potencial da gamificação na educação cita-se: 1) perfil dos estudantes; 2) uso das características do jogo para motivar, engajar, solucionar problemas, gerar experiências significativas e promover a aprendizagem.

De maneira geral, o sistema de ensino de alguma forma incorpora já elementos associados a jogos, porém na proposta da gamificação não se pretende usar jogos propriamente ditos. O objetivo é utilizar no processo de ensino e aprendizagem os componentes e as técnicas de design de jogos que os tornam atrativos e conduzem a elevados níveis de envolvimento e motivação.

Como exemplos de uso da gamificação na educação citam-se: 1) projeto pedagógico *Quest to Learn* (q2l.org) de uma escola de Nova Iorque; 2) Duolingo (<https://pt.duolingo.com>) é uma plataforma online colaborativa para aprendizado gratuito de línguas e serviço de tradução de idiomas. No projeto *Quest to Learn* a evolução do estudante é medida por pontos e níveis. O aluno realiza tarefas para conseguir a pontuação necessária e se errar pode realizar novas tarefas retirando a conotação negativa das notas baixas e substituindo-as por missões cumulativas que quando cumpridas fazem o aluno progredir. Utiliza outros conceitos de jogos para uma melhor representação: missões para indicar lições; chefes de fase para avaliações; agentes especiais para representantes de classe; pontos para notas; níveis para séries. Busca assim, motivar seus estudantes, inserindo-os em jogos e atividades estruturadas de forma semelhante a estes.

No Duolingo, à medida que os estudantes avançam no seu aprendizado, estes recebem pontos quando completam lições específicas. Algumas lições envolvem restrições de tempo ou são pré requisitos para “mudar de fase”. Há perda de pontos de “vidas” nas respostas erradas, assim como retardam a evolução no jogo.

Estratégias de gamificação

A aplicação de um processo de gamificação bem sucedido está diretamente associada a dois fatores, segundo Chou (2014): 1) entendimento do contexto em que se insere o usuário, suas necessidades e anseios; 2) identificação de suas limitações extrínsecas (instigadas pelo meio externo) e intrínsecas (automotivadas). O entendimento do contexto busca conhecer o usuário e mapear os recursos, as funcionalidades e a forma como este contexto atualmente afeta os usuários existentes. A identificação das limitações auxilia no alinhando entre as necessidade e deficiências e com isto é possível buscar uma melhor experiência do usuário e atingir os objetivos da gamificação.

Antes de considerar a gamificação como uma possível abordagem para o problema a ser solucionado é necessário responder três perguntas, que se respondidas adequadamente podem aumentar as chances de sucesso do projeto¹⁰⁹:

1. Por que um jogo irá beneficiar os estudantes?
2. Quais são os objetivos de ensino e aprendizagem por trás desse jogo?
3. Como os mecanismos dos jogos vão fazer com que os estudantes atinjam os objetivos de ensino e aprendizagem?

Entende-se que a definição de estratégias de gamificação para o contexto educacional envolve aspectos técnicos, próprios do processo em geral, e aspectos pedagógicos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem. Para o entendimento do processo de gamificação se faz necessário conhecer os elementos do jogo, seus componentes e

109

Perguntadas adaptadas de *enterprise-gamification.com* para o contexto educacional.

características; reconhecer as dinâmicas, mecanismos e componentes da gamificação; e identificar as principais fases para a criação de projeto da gamificação.

Quanto aos elementos de jogos, utilizamos neste trabalho a definição de Simões et al. (2013) considerando os seguintes elementos utilizados para: 1) informar o usuário sobre o seu desempenho e evolução no jogo sendo um dos fatores que mais pode contribuir para manter um nível de envolvimento elevado (*feedback*); 2) recompensar (*rewards*); 3) utilizar a dinâmica do jogo e identificar a evolução do jogador (*gameplay mechanics*); 4) representar o envolvente social com componentes de colaboração e de compartilhamento que são fatores importantes de envolvimento (*friends*); 5) identificar a presença da diversão e fluxo (*fun, flow*); 6) reproduzir uma experiência de jogo (*gameplay*). A partir destes componentes, foi proposto uma visão de um sistema de gamificação constituído por este conjunto de componentes fundamentais aos quais correspondem elementos de jogos (Quadro 1).

Quadro 1 – Elementos de Jogos

Componentes Fundamentais		Elementos de jogos
Fluxo e Diversão (Flow & Fun)	Comunicação e Recompensas (<i>Feedback & Rewards</i>)	Pontos, tabelas de liderança, barras de progresso, insígnias, troféus
	Envolvente Social (<i>Friends</i>)	Compartilhar troféus, convidar amigos, dar/solicitar/trocar bens virtuais
	Experiência de Jogo (<i>Gameplay</i>)	Níveis, objetivos intermédios, objetivos claros, repetição após falha (<i>fun failure</i>), regras, economia virtual, escalonamento de recompensas

Fonte: Adaptado de Simões et. Al. (2013)

Na etapa de levantamento das dinâmicas, mecanismos e componentes da gamificação, assim como modelos e referências para o processo de gamificação, foram identificadas propostas. Werbach e Hunter (2012) propõem um guia em seis passos para auxiliar o processo, já Marczewski (2012) apresenta uma sequência de passos composto de oito perguntas que o designer deve colocar a si próprio para o desenvolvimento do sistema. Outra proposta é o framework Octalysis desenvolvido por Chou (2014) que define um conjunto de oito elementos motivadores de comportamento fundamentais que influenciam as atividades humanas. A este conjunto de elementos são associados os elementos de jogos que melhor os potencializa.

Esta etapa do trabalho encontra-se ainda em fase de levantamento de dados e discussão para dar suporte à elaboração de um processo de gamificação no contexto educacional a partir da identificação de estratégias.

Considerações

O fenômeno da gamificação vem aumentando na educação como estratégia de ensino e aprendizagem sendo importante o seu potencial para influenciar, engajar e motivar. Apesar do interesse, ainda são incipientes os estudos que apresentem uma visão geral sobre gamificação investigados no contexto educacional. Neste sentido, este trabalho apresentou as pesquisas realizadas até o presente momento envolvendo conceitos, características, aplicações e o potencial da gamificação na educação. Foram abordados fatores, questões e etapas gerais para o processo de gamificação. Com isso torna-se viável inicialmente a elaboração de um panorama sobre esta técnica e levantamento de subsídios para a proposição do processo de gamificação no contexto educacional a

partir da identificação de estratégias, etapa seguinte da pesquisa.

Bibliografia

CHOU, Y. **Octalysis: Complete Gamification Framework**. Disponível em: <<http://www.yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>>. Acesso em 20 de ago. 2014

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R. E NACKE, L. E..Gamification: Toward a Definition. In: CHI 2011, **Anais...**Vancouver - BC, 2011.

DOMÍNGUEZ, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, et al. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes, In: Computers & Education, **Anais...**63(Abril), pages 380-392, 2013.

JOHNSON, L., BECKER, S., CUMMINS, M., ESTRADA, V., FREEMAN, A., & LUDGATE, H. (2013). **NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. Disponível em: <<http://www.nmc.org/publications/2013-horizon-report-higher-ed>>. Acesso 10 de jul. 2014.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KLAPZTEIN, S. **Jogos e Gamificação como ferramentas de auxílio à educação**. Disponível em:<http://www.abed.org.br/seminario2014/arquivos/Sol_Pinheiro.pdf>. Acesso 10 de jul. 2014.

LEE, H.; DOH, Y. Y. A Study on the relationship between educational achievement and emotional engagement in a gameful interface for video lecture systems. In: International Symposium on Ubiquitous Virtual Reality, **Anais...** pages 34–37, 2012.

MARCZEWSKI, A. **A Simple Gamification Framework**. Cheat Sheet, Andrzej's Blog, 2012 , Disponível em: <<http://marczewski.me.uk/gamification-framework/>>. Acesso 10 de jul. 2014.

SIMÕES, J., REDONDO, R., VILAS, A., AGUIAR, A. **Proposta de Modelo de Referência para Aplicação de Gamification em Ambientes de Aprendizagem Social**. Disponível em: <https://www.academia.edu/4519625/Proposta_de_Modelo_de_Referencia_para_Aplicacao_de_Gamificacao_em_Ambientes_de_Aprendizagem_Social>. Acesso 10 de jul. 2014.

WERBACH, K., HUNTER, D. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**, Wharton Digital Press, 2012.

Palavras-chaves: Gameificação; Educação; Estratégias.

Os Recursos Educacionais Abertos Digitais (Read) e Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática

Elisa Netto Zanette

Universidade do Extremo Sul Catarinense Unesc
enz@unesc.net

Scheila Brigido Mazzuchello

Universidade do Extremo Sul Catarinense Unesc
scheila@moniar.com.br

Resumo: O artigo relata os resultados preliminares de pesquisa cujo objetivo é identificar, analisar e categorizar os Recursos Educacionais Abertos Digitais (READ) relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Básica.

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem de Matemática se constitui em desafios permanentes. Para Jardimetti (1996) essa área do conhecimento foi e ainda é vista por muitos professores e alunos como uma disciplina difícil. Entretanto, o conhecimento matemático apresenta uma lógica própria de elaboração e suas abstrações não são arbitrárias.

Segundo Duval (2003) a complexidade matemática situa-se na compreensão do sistema de produção de suas representações semióticas. Fonseca et al. (2001) afirma que o pensamento matemático desenvolve-se inicialmente pela visualização num significado não restrito à observação. Entretanto, é no exercício de observação, por exemplo, de formas geométricas que constituem o espaço e na descrição comparativa de suas diferenças que a criança elabora uma imagem mental que possibilita pensar no objeto na sua ausência e se constitui o início de todo o processo de abstração (CIFUENTES, 2005).

A aprendizagem segundo Nunes et al (2012, p.27), “pressupõe pensar que aprender envolve intensamente todos os processos psicológicos superiores, como pensamento, linguagem, memória mediada, criatividade, motivação, consciência, raciocínio lógico, capacidades de análise e sínteses, etc.” Nesse enfoque, o ato de aprender está relacionado com novas formas de interação com as informações, com os diferentes recursos, com os próprios alunos e professores, suas concepções, atitudes e valores. Na sociedade do conhecimento ou cibercultura essas novas formas socioculturais de comunicação e interação ocorrem no espaço virtual.

As novas gerações Y e Z (OLIVEIRA, 2010), vivem numa sociedade que está interconectada, com novas relações socioeconômicas e vivenciais. Constitui-se, portanto, em desafio para os educadores, que desempenham papel importante no processo de uso desses recursos (ZANETTE, et al. 2012).

Os READ são materiais de ensino, aprendizado e pesquisa desenvolvidos em suporte digitais, que estão sob o domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros (REA-BRASIL, 2011). A

seleção e organização de um repositório de READ, a partir de indicadores de qualidade, poderão contribuir nas práxis pedagógicas e na melhoria do processo educativo.

Metodologia

A presente pesquisa iniciou em fevereiro de 2014. É bibliográfica e contempla as abordagens qualitativas e quantitativas de coleta e análise. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 15) “a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas”.

Fundamentou-se teoricamente a partir de livros, artigos, repositórios digitais e outros referenciais. Os instrumentos de pesquisa utilizados são: diário de bordo e formulários. Foi pesquisada na Rede Internet os diversos portais de READ com ênfase no cenário nacional e nos conceitos matemáticos. Inicialmente fez-se a catalogação dos repositórios e após foram categorizados por área de interesse e por temas. Organizou-se um protocolo de pesquisa com endereço (URL), área de conhecimento, breve descrição e se atende aos objetivos da educação. Dentre os diversos portais e sites de REA analisados, foram selecionados três para estudo a partir de indicadores estabelecidos na pesquisa.

Resultados e Discussão

Nas análises preliminares da pesquisa, observou-se que há qualidade e quantidade de materiais disponíveis na rede em repositórios e portais educacionais, que podem ser utilizados na melhoria da educação matemática.

Para Tarouco, Rodrigues e Schmitt (2013) um repositório digital de objetos de aprendizagem, se constitui num catálogo digital onde ficam armazenados materiais que possam ser utilizados na educação. Por meio deles é possível localizar e obter materiais para diferentes disciplinas e níveis de ensino. Nos repositórios, ocorre o armazenamento, o registro das versões e de publicação, a busca dos objetos a partir de suas características, o controle de acesso e as avaliações dos objetos. Na presente pesquisa optou-se por analisar e utilizar repositórios e acesso livres, não integrados a Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Para facilitar a localização dos recursos educacionais os repositórios podem pedir alguns dados para realizar a busca como: disciplina, palavra-chave, nível de ensino etc. Essas informações irão contribuir para a localização de um recurso educacional digital mais adequado ao material que se deseja. A falta dessas especificações pode fazer com que os repositórios tragam um número muito alto de recursos digitais educacionais, dificultando a seleção.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) destacam-se na pesquisa, dentre os READ. De acordo com Audino e Nascimento (2010), os OAs são recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem produzidos a partir de uma base tecnológica. Por este motivo, é interessante que aquilo que for produzido por instituições de ensino deva ser disponibilizado para outros profissionais da educação. A disponibilização destes recursos pode trazer melhoria de ensino a outros professores e também o de evitar duplicação de recursos e produções.

Dentre os diversos portais e sites de READ analisados, foram selecionados três para estudo a partir de indicadores estabelecidos na pesquisa. No READ da USP (2014) foram analisados os recursos Pitágoras, o vídeo “A matemática na notícia”. No READ da EDUCOPEDIA (2014) os recursos selecionados referem-se a potenciação e ângulos.

No READ da Unijuí (2014) optou-se pelo objeto “a geometria das abelhas” e “a matemática através de sorvetes”. Os recursos educacionais selecionados atendem os indicadores estabelecidos

Conclusão

A pesquisa aponta para uma ampla quantidade de READ adequados ao processo de ensino a aprendizagem. Estes devem ser testados e validados a partir de propostas pedagógicas elaborados pelo professor para sua utilização. No contexto de Educação Matemática, foram selecionados três READs que deverão ser utilizados em atividade pedagógica com alunos, na próxima etapa da pesquisa. A análise dos recursos matemáticos ocorreu a partir dos indicadores de interação com outras disciplinas, acessibilidade, qualidade e potencialidade de contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

A catalogação e categorização efetuada dos repositórios serão socializadas em Meta-Portal educacional do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação e Cultura Digital (GPIECD) e, em espaços virtuais como Blogs e outros, que ampliam os espaços de acesso democrático a educação e aos materiais de qualidade.

Bibliografia

AUDINO D. F.; NASCIMENTO R. S. (2010). **Objetos de Aprendizagem** - Diálogos entre Conceitos e uma nova Proposição Aplicada à Educação. 2010. Disponível em: < http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n10/objetos_de_aprendizagem.pdf >. Acesso em: Jun 2014.

CIFUENTES, J.C. Uma via estética de acesso ao conhecimento matemático. **Boletim GEPEN**, Rio de Janeiro, n.46, p.55-72, jan./jun.,2005.

DUVAL, R. **Registros de representações e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática**. In: MACHADO, S. D. A. (org.). *Aprendizagem em matemática: registros de representação semiótica*. Campinas: Papirus. 2003, p. 11-33.

EDICOPEDIA. **Materiais pedagógicos digitais**. Disponível em: <http://www.educopedia.com.br>. Acesso em maio 2014.

FONSECA, M.C.F.R.; LOPES, M.P.; BARBOSA, M.G.G.; GOMES, M.L.M.; DAYRELL, M.M.M.S.S. **O ensino de geometria na escola fundamental: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

JARDINETTI, José Roberto Boettger. **Abstrato e concreto no Ensino da Matemática: algumas reflexões**. In: **Bolema**. Rio Claro, SP: UNESP, ano 11, n.12, 1996. p. 45-57.

LOBLER, M.R.; PRETTO, D.; BOLZAN, L.M. Percepção dos Alunos a respeito da Inclusão de Tecnologias Digitais no Ensino Público. IN: **RENTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 11, n. 3. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rente/article/view/44429>. Acesso em: Maio de 2014.

NUNES, A.I.B.L.; SILVEIRA, R.N.; XAVIER, A.S. **Aprendizagem e subjetividade em tempo de tecnologias**: desafios à instituição escolar. Brasília: Liber Livro, 2012. 152 p. 25-37.

OLIVEIRA, S. **Geração Y**: O nascimento de uma nova versão de líderes. SP: Integrare Editora. 2010.

REA-BRASIL. **Recursos Educacionais Abertos**. Disponível em: <http://www.rea.net.br/site/>. Acesso: Fev 2014.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B.. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Macgraw-hill, 2006.

TAROUCO, L.M.R.; RODRIGUES, A.P.; SCHMITT, M.A.R. Integração do MOODLE com repositórios abertos. Revista Perspectivas em Ciência da Informação, v.18, ano 1. Belo Horizonte Jan./Mar. 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362013000100006&script=sci_arttext)

[99362013000100006&script=sci_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362013000100006&script=sci_arttext). Acesso em: Mar 2014.

ZANETTE, E.N.; GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. (Org.). **Tecnologias e Inovações nas Práticas Pedagógicas: Trajetórias e Experiências**. 1ª ed. Jundiaí/SP: Paco Editora. 2012.

UNIJUI. **Materiais pedagógicos digitais**. Disponível em: http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/. Acesso: Mai 2014.

USP. **Materiais pedagógicos digitais**. Disponível em: <http://www.ciencia.iao.usp.br/>. Acesso: Mai 2014.

Palavras-chaves: Educação Matemática; Tecnologias Digitais, Recursos Educacionais Abertos Digitais.

Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Infoinclusão

GPEINFO

Anna Rita Sartore
Coordenadora

Universidade Federal de Pernambuco
UFPE

[https://pt-
br.facebook.com/PetInfoinclusao](https://pt-br.facebook.com/PetInfoinclusao)

www.revistainterritorios@com

A percepção discente sobre a demanda acadêmica para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)

Emanuelle de Souza Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)

emanuelle_barbosa5@hotmail.com

Pedro Brandão da Costa Neto

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)

pedro2008neto@gmail.com

Anna Rita Sartore

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)

ar.sartore@uol.com.br

Histórico do Grupo

O Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente (GPEINFO), foi criado em 2011, é liderado pela pesquisadora Prof.^a Dr.^a Anna Rita Sartore, professora no Programa de Pós Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC), linha de formação de professores, no qual orienta pesquisas relacionadas à problemática da inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas educativas. O referido grupo está vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) /Campus Caruaru, Núcleo de Formação Docente (NFD). Atualmente conta com 13 estudantes (entre alunos de graduação e mestrado) e dois professores doutores. Desde o ano de 2011 foram orientados, dentro do grupo, duas dissertações de mestrado, quatro trabalhos de conclusão de curso e uma iniciação científica, com fomento oferecido pela FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco). Como orientações em andamento, inter-relacionadas ao grupo de pesquisa temos duas dissertações de mestrado, uma delas com bolsa de fomento financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa durante os seus quase seis anos de existência, renderam publicações em diversos meios de divulgação. Dentre os quais destacamos: a aprovação de dois artigos em periódicos renomados no Brasil, a publicação de oito artigos em anais de eventos, dentro e fora do Brasil, três resumos publicados em anais de eventos, entre outros. Os trabalhos divulgados possuem como eixo principal a discussão sobre a análise da inserção de novas linguagens das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem da educação formal.

Considerações sobre a Pesquisa

A pesquisa desenvolvida no ano de 2013, já concluída, teve como objetivo analisar a percepção discente sobre a contribuição da universidade para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de formação profissional. Para tanto, apresentamos, no estudo, aspectos concernentes à organização das instituições universitárias no século XXI, ressaltando como a demanda pela incorporação das TIC chega até elas. Para tanto, tomamos como referência, entre outras, as obras de Dias Sobrinho (2004) e Sousa Santos (1989 e 2005). Analisamos algumas das transformações que os recursos tecnológicos têm causado no processo de ensino e aprendizagem à medida que apresentam novas possibilidades à educação, através das obras de Masetto (2009 e 2011), e Moran (2011). Nossa abordagem teórica metodológica foi a Análise de Discurso francesa, Orlandi (2011 e 2010) e Pêcheux (1973).

Diante do panorama esboçado, nos inclinamos a fazer um estudo que nos oferecesse pistas de como está se configurando a relação Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e universidade, tomando como chão de pesquisa o curso de Pedagogia de uma unidade de projeto de interiorização da universidade pública no nordeste brasileiro. Em virtude do exposto, definiu-se como foco de investigação a percepção de estudantes do curso de pedagogia a respeito da instauração de exigências, das formas e dos meios de utilização das TIC vividas em decorrência do ingresso na vida universitária. Disto resultou a seguinte pergunta: Que percepção(ões) os estudantes do curso de pedagogia possuem sobre a contribuição da universidade para a inserção das TIC em seu processo de formação?

Na tentativa de responder ao nosso problema de pesquisa elegemos como objetivo Geral: Compreender a(s) percepção(ões) dos discentes sobre a contribuição da universidade para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em seu processo de formação. Como forma de proceder com a análise dos dados nos filiamos à Análise de Discurso (AD) francesa Pêcheux (1973) e Orlandi (2005 e 2010).

Dessa forma, levamos em consideração o dito, o não dito, e os silenciamentos dos interlocutores. O dispositivo de interpretação da Análise de Discurso deve colocar o dito em relação ao não-dito, descrevendo a relação do sujeito com sua memória. Para tanto, o papel do analista como afirma Orlandi (2010) é o de colocar-se em uma posição privilegiada, permitindo-lhe identificar a opacidade do discurso sem sucumbir aos efeitos de evidência produzidos pela linguagem. Assim, ao analista é necessária a apropriação das discussões teóricas que lhe possibilitem identificar as formações discursivas que o sujeito analisado faz uso.

Nesse contexto o *corpus* da pesquisa como profere Orlandi (2010) não é representado apenas pelo enunciado, o texto, mas também pelo o arquivo de discurso. Isto é, um conjunto de discursos em potencial para a análise. No nosso caso tomamos como arquivo os discursos sobre tecnologias da informação e da comunicação, mais especificamente tecnologias conectadas e, a partir deste, delimitou-se como campo discursivo de referência o discurso sobre os sentidos atribuídos pelos estudantes do curso de Pedagogia sobre as TIC no seu processo de formação.

O campo de pesquisa e os sujeitos analisados

Escolhemos uma unidade do projeto de interiorização da universidade pública como locus de investigação por entendermos que a universidade instaurada em região que nunca desfrutou de sua presença, comportaria sujeitos que poderiam representar com mais nitidez os efeitos da vida acadêmica no que diz respeito à inclusão no mundo digital.

Para procedermos com a análise dos dados criamos critérios que auxiliaram na identificação dos sujeitos. Um deles relacionou-se à escolha de trabalharmos com estudantes do 9º período, isso porque nessa fase é mais provável que tenham adquirido uma visão mais ampla sobre o tema que move esse estudo. Escolhida a turma, optamos por desenvolver a análise com três sujeitos, já que a escolha da Análise de Discurso como perspectiva teórico-metodológica não permite grandes extravagâncias no que concerne ao número de sujeitos a serem analisados. Feito isso, elaboramos questionários para poder auxiliar na identificação dos sujeitos.

Resultados Encontrados

Ao realizar a análise da fala das três interlocutoras distinguimos gestos de interpretação significativos apontando possíveis sentidos atribuídos pelos sujeitos à questão da influência exercida pelas TIC no processo de formação profissional. Importa dizer que nessa análise escolhemos alguns sentidos dentre muitos outros possíveis. A partir de agora discutiremos sobre alguns recortes discursivos que julgamos relevantes para o objetivo do estudo.

No que refere-se à utilização de tecnologias de informação e comunicação na universidade, notamos nas falas, das três interlocutoras, que elas conferiram à universidade papel principal seja porque permitiu inserção na linguagem das tecnologias, como ocorreu com Interlocutora 1 (I1) e Interlocutora 2 (I2), visto que não possuíam computadores antes de começarem a cursar Pedagogia, ou por a instituição, de alguma maneira, ter influenciado o aprimoramento desse uso, como ocorreu com Interlocutora 3 (I3), que já havia adquirido computador antes de entrar na universidade.

Com base na AD, na busca por identificar os não ditos que ficam à margem de todo o dito, detectando como o texto produz sentido, algumas marcas chamaram a atenção na fala de I1. Quando indagada, em entrevista, sobre os conhecimentos que havia adquirido na universidade sobre tecnologias, ela incorporou na sua resposta a escolha lexical da afirmação *eu acho que só*, na mesma frase em que ela afirma ter aprendido muita coisa, I1: *Fazia tempo que eu não mexia e muita coisa eu aprendi o parrer pont (sic) eu acho que só (pausa) tudo foi é a exigência da univ(sic) da tuição(sic) que fez com que eu fosse buscar*. Com base nesse estrato, percebemos que quando busca exemplos de saberes que foram proporcionados com vistas à uma melhor apropriação dos recursos tecnológicos, só é capaz de citar o *parrer pont*, (sic) maneira como se refere ao aplicativo Power Point do software proprietário Microsoft Office.

Pôde-se inferir, a partir desses ditos contraditórios, que o curso fez tímidas exigências à estudante quando se trata de uso de tecnologias e que essas requisições, no mais das

vezes, estão relacionadas à assimilação resumida das atividades possibilitadas pelos recursos tecnológicos disponíveis. Focam em tarefas como digitação e exposição de trabalhos, esquecendo-se de ganhos mais significativos trazidos pelas TIC, por exemplo, a possibilidade de comunicação instantânea, conectando pessoas de várias partes do mundo.

Como pontua Masetto (2011), o incentivo para a utilização de tecnologias não garante melhora no aprendizado dos estudantes. Sobretudo, quando não existe preocupação em oferecer formação específica para tratamento das TIC. Esse recorte de I1: *a exigência da univ(sic) da tuição(sic) que fez com que eu fosse buscar* guarda como não dito a sua necessidade de sair em busca de conhecimentos que não foram oferecidos pela instituição. Segundo Pêcheux (1975), em um texto tem-se a presença-ausente de um conjunto de discursos possíveis em uma relação regrada com as condições em que ele se produz. A Interlocutora 1 por estar imersa em uma memória discursiva, que considera a universidade como responsável por desenvolver saberes válidos, organizou a frase de modo a oferecer ao ouvinte a ideia de que foi a universidade a propiciadora dos conhecimentos adquiridos por ela, inclusive aqueles relacionados ao uso das tecnologias. Por isso ela disse que aprendeu *muita coisa* e, em seguida, deixou escapar *eu acho que só*.

Algo parecido com o fato anterior ocorreu na fala da Interlocutora 2 quando se referiu às competências¹¹⁰ adquiridas na universidade para utilização das TIC: *tudo eu aprendi aqui, a digitar... Tudo*. Nesse trecho, percebemos a espessura do não dito quando ela procurou resgatar da memória mais alguma habilidade que tenha adquirido. Não tendo sucesso, finalizou com o termo *Tudo*. Ou seja, I2 só conseguiu ilustrar a competência mais trivial que um sujeito letrado pode aprender diante de um computador, a digitação. Talvez, a escolha da palavra *Tudo* revele que lhe basta, enquanto desejo/necessidade, para o domínio das TIC a leitura de textos, busca de referências bibliográficas, que não encontra na biblioteca, e digitação.

As três estudantes analisadas quando incentivadas a indicarem como entendiam a relação existente entre universidade e tecnologias deixaram nos seus dizeres resquícios que apontam para o papel dos professores diante das tecnologias de informação e de comunicação.

A interlocutora 1, verbalizou que percebia a relação universidade-tecnologia de forma interligada e logo justificou fazendo uso de argumento envolvendo ideologia quando situa no discurso o professor como figura autoritária, e sendo a autoridade máxima na sala de aula suas sugestões deveriam ser acatadas. Isso se notou nas entrelinhas do trecho: *tem muito professor que passava por nós, ESCRITO NÃO ACEITO! tem que ter um computador*. Ou seja, a necessidade de se integrar à linguagem tecnológica deriva, em parte, da imposição de professores que, ao exigirem um determinado protocolo, instituíram, para I1 a tecnologia como necessária. Mas essa postura não desencadeou em práticas inovadoras por parte dos professores, o uso da técnica explica-se como afirma Coll et.al. (2010) pelas novas competências mobilizadas e que incidem, diretamente na cultura dos sujeitos.

110

O uso da palavra competência não pretende aderir a nenhuma corrente de conflito quanto ao sentido do termo. Aqui é utilizado aqui tão somente para expressar domínio do equipamento e interfaces que o sujeito deseja e/ou precisa saber.

As interlocutoras 2 e 3 transferiram para o professor a responsabilidade de manter a relação entre TIC e universidades. I2 afirmou que pelo fato de não receber muita ajuda de seus professores, a relação com as TIC é frágil. Ela demonstrou certo incômodo ao se perceber na condição de ter que sair em busca de novos saberes. De certa forma é como se a interlocutora 2 esperasse a disponibilização, por parte do professor, de todos conhecimentos necessários a ela. Essa concepção está ancorada no paradigma científico newtoniano-cartesiano que além de fragmentar e reduzir o conhecimento, dissociando as partes do todo, instalou o professor no posto de guardião e divulgador do saberes científicos fato que, convém destacar, a seu tempo resultou verdadeiro também pela dificuldade de acesso do sujeito comum e poucas tecnologias para socialização de saberes. Nessa dinâmica, o papel e o lugar do aluno foi, e em algumas situações continua sendo, aquele de receptáculo inerte desses conhecimentos (BEHRENS, 2011). Essa memória atravessou também o discurso de I 3. Cada texto enunciado pelas interlocutoras tiveram os vestígios da forma como a política do dizer inscreveu a memória no interior de sua formulação (PÊCHEUX, 1975).

A análise dos dados permitiu identificar que apesar da ampla presença das TIC no contexto acadêmico, a universidade tem feito pouco para que esses recursos sejam incluídos de forma mais significativa na realidade dos discentes.

Bibliografia

BEHRENS, M. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

COLL, C e MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. **Educação Superior, Globalização e democratização**. Qual universidade? Conferência de abertura da 27ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu (MG), de 21 a 24 de novembro de 2004.

MASETTO, M. **Formação pedagógica dos docentes do ensino superior**. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, edição especial, vol. 1. 2009.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

MORAN, J. Ensino e aprendizagens inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.; MASETTO, M. E BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**, 9 ed. Campinas: Pontes, 2010.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

PÊCHEUX, M.; GADET, FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997.

SOUSA SANTOS, B. **Da ideia de universidade a universidade de ideias**. Revista crítica de Ciências Sociais, n. 27/28, 1989

_____ **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Educação, Sociedade e Culturas n. 23. São Paulo: UNESP, 2005.

Palavras-chaves: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Análise de Discurso, Universidade Pública

Jogos educacionais e paradigmas da aprendizagem: um olhar sobre o grau de interatividade oferecido pelos jogos digitais disponibilizados gratuitamente na web

Pedro Brandão da Costa Neto

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)

pedro2008neto@gmail.com

Emanuelle de Souza Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)

emanuelle_barbosa5@hotmail.com

Considerações sobre a pesquisa e marco teórico

A presente pesquisa caracterizou como sua questão central a seguinte indagação: Os jogos educacionais dispostos gratuitamente na Web rompem com o paradigma instrucionista da aprendizagem? Para que fossem delineadas considerações a respeito dessa questão de pesquisa elegeu-se como objetivo geral: Conhecer os paradigmas de aprendizagem presentes na gênese dos jogos educacionais digitais disponibilizados gratuitamente na web. Para desenvolvimento do trabalho contou-se com as contribuições teóricas de autores como Vygotsky (2009), Primo (1998), Prensky (2001), Viana (2005), Pretto et al (2001), entre outros, que ajudaram a delinear as discussões pertinentes ao objeto da pesquisa. Metodologicamente, a pesquisa se caracterizou como qualitativa e documental e fez uso da técnica de Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2009). No total, foram analisados 100 jogos dispostos em 10 sites que ofereciam jogos gratuitos.

A escolha de objetos educativos jogos, vem ao encontro do que diz Vygotsky (2009) quando afirma que o jogo pode instaurar, justamente, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), absolutamente imprescindível, para o teórico, enquanto local de desencadeamento de constructos de conhecimento. Assim, o jogo pode configurar-se em um suporte para ação nessa área de desenvolvimento (ALVES, 2005, 2009) sendo verdadeiro promotor de sinapses desde que a interface seja promotora de interatividade genuína, sendo assim, baseada em uma perspectiva de aprendizagem construcionista.

A interatividade legítima, portanto, é aquela que deveria prevalecer nas propostas de objetos educacionais na modalidade de jogos educativos, visto que está alinhada à concepção contemporânea que reconhece a aprendizagem como um processo ativo do sujeito e que se dá quando esse articula os conhecimentos que já possui com aqueles que lhes são novos, a partir de um objeto de estudo que permita essa articulação.

Para identificações concernentes ao objetivo da pesquisa, que como dito busca conhecer os paradigmas de aprendizagem vigentes nos jogos, decidiu-se que seriam acessados apenas os jogos direcionados à área de conhecimento da língua portuguesa. A escolha por essa área procede devido à atenção especial que recebe na educação básica e por ser apontada como a principal responsável pelo letramento dos educandos. Já o segundo recorte foi feito a partir da priorização dos jogos que, certamente, são mais acessados. Dessa forma, limitou-se o número de sites a terem seus jogos consultados. Decidido isto, estabeleceu-se de que os sites consultados seriam os dez primeiros (que

disponibilizassem jogos gratuitos) considerando-se a ordem de disposição na página de busca da Google a partir da busca Jogos língua portuguesa. A partir da exploração desses sites chegou-se a um total de 100 jogos analisados. Dessa forma, dando procedência a pesquisa, os jogos que se caracterizassem como reativos se aproximariam mais do paradigma instrucionista da aprendizagem, já os que se caracterizassem como interativos estariam mais próximos ao paradigma construcionista.

Um primeiro aspecto que incidirá sobre a caracterização, descrita acima, refere-se à possibilidade de o jogo franquear autoria. Esta que é compreendida como capacidade autêntica de criação. Assim, ser autor é ser criador de algo. No caso da aprendizagem, ser autor corresponde a produzir e assimilar conceitos, autonomamente, na estruturação de um novo conhecimento. Dessa maneira, para que um jogo educacional franqueie possibilidade de autoria ele precisará, além de estar alinhado com os elementos que serão citados mais adiante, oferecer para o jogador caminhos diversos a serem percorridos e que permitam que ele proceda de acordo com seus interesses e a partir de noções acerca dos conhecimentos que já possui (Primo, 1998). O processo de aprendizagem, assim, será mais significativo uma vez que a aprendizagem poderá ocorrer na medida em que o jogador confrontar os conhecimentos já assimilados com os novos conhecimentos propostos pela plataforma educativa.

Outro elemento preponderante para a classificação dos jogos corresponde à vigência de colaboratividade que é aqui entendida como a comunicação entre as ideias de um ou mais indivíduos que venha a possibilitar um diálogo epistêmico entre ambos, estando cada um dos indivíduos contribuindo para a aprendizagem de seus pares (Lévy, 2007). Essa comunicação, inclusive, pode ocorrer entre o jogador e a própria plataforma, desde que esta última tenha sido programada com elementos inteligentes e sensíveis o bastante para se comunicar, colaborativamente, com o jogador e lhe propor espaços de aprendizagens. Para além da colaboratividade entre o jogador e a plataforma, esta estará ocorrendo, também, quando o jogo propiciar uma interlocução em que o jogador possa jogar e participar de competições com outras pessoas, que não as programações e/ou que tenham a possibilidade de se comunicar, online, com elas. Com isso estaria sendo proposto um lugar em que os jogadores pudessem compartilhar saberes e conversar a respeito das partidas, sobre dúvidas, sugestões, etc. A colaboratividade, nesse processo, corresponde àquilo que seria a mediação da aprendizagem pela máquina e/ou por outros jogadores, e está relacionado à proposição de aprendizagens na perspectiva vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIANA, 2005).

No que diz respeito ao terceiro elemento eleito, trata-se da existência, no jogo, feedbacks para o jogador. A expressão feedback é oriunda da língua inglesa e é comumente usada no Brasil tendo significação de retorno, resposta. Especificamente, se tratando dos jogos vem designar um parecer acerca do desempenho do jogador na rodada bem como sobre uma resposta dada por ele, se certa ou errada. A existência de feedbacks é essencial em um jogo educativo, pois a partir deles a possibilidade da aprendizagem acontecer é acentuada visto que o jogador assimilará que respostas não são adequadas e/ou de que habilidades ele se apropriou ou ainda precisa se apropriar. Aliás, esse elemento é importantíssimo em qualquer proposta educativa uma vez que para o desenvolvimento de uma aprendizagem é fundamental que o educando tenha conhecimento do seu processo formativo e saiba em que nível se encontra e o que ainda precisaria atingir. Dessa forma, importa ressaltar que o feedback pode ser apresentado, não apenas em um ultimatum que demonstre se a resposta dada pelo jogador está certa ou errada, mas também e principalmente, através de explicações sobre o porquê de

determinada resposta ser ou não adequada e/ou em que outros casos a regra a qual o jogo se baseia se aplica ou não se aplica. Nesse sentido, a presença ou ausência de feedbacks nos jogos vai inferir, também, em elementos que ajudarão a classificá-los como franqueadores ou não de espaços de autoria e de colaboratividade. Isso porque, na medida em que um jogo explicitar nos feedbacks conceitos concernentes ao que ele coloca como objeto de estudo estará propiciando, em um processo de mediação da aprendizagem, mais elementos para que o jogador estabeleça relações entre o que já sabe e os novos saberes que lhe são apresentados, em um processo de troca de conhecimentos e de atribuição de significados aos conteúdos, fatores que para Vygotsky (2009) são âncoras fundamentais para que as aprendizagens se desenvolvam.

Em suma, a presença ou ausência dessas características (proposição de possibilidades de autoria; vigência de espaços de colaboratividade; e o oferecimento de Feedbacks para o jogador) que correspondem ao enfoque exploratório do estudo, é que incidiram sobre a identificação dos jogos enquanto construcionistas/interativos ou instrucionistas/reativos.

Resultados encontrados

Para melhor organização dos dados estes foram analisados a partir dos subitens do enfoque exploratório do estudo, a saber: a - proposição de possibilidades de autoria; b - vigência de espaços de colaboratividade; c - proposição de Feedbacks, bem como a partir de um tópico de interpretações gerais dos dados.

No que se refere à proposição de autoria nos jogos observados pode-se observar que esta quando se apresenta é, majoritariamente, de forma parcial. No tocante dessa constatação, pode-se refletir que a autoria quando franqueada parcialmente pelos jogos procede-se, principalmente, via três características. A primeira diz respeito a existência no jogo de mais de uma possibilidade de resposta. Nesses casos, o jogador tem mais de uma opção de escolha e, assim, pode correlacionar eventos distintos para chegar a uma conclusão. Dos 100 jogos observados apenas 23 apresentam possibilidade de autoria, em graus distintos. Destes, apenas 12 tem outras características, além do oferecimento de respostas múltiplas, que contribuem para lhe conceder interatividade, ao menos em um nível médio.

Outra característica que possibilita a proposição de autoria parcial em alguns jogos é a vigência integral de feedbacks. Os jogos que se caracterizam com um sistema de feedback competente, que além de orientar o jogador se a resposta dada por ele é certa ou errada, explicita os conceitos e as regras acerca do conteúdo do jogo e esclareça porquê a resposta está certa ou errada, contribuem de forma bastante significativa para garantir espaços de autoria. Dos 23 jogos que apresentam alguma possibilidade de autoria 06 decorrem de seu próprio sistema de feedback.

A terceira característica viabilizadora de autoria nos jogos, por sua vez, está relacionada a franquia de espaços de interlocução pelos jogos, característica esta responsável também por garantir colaboratividade a esses objetos. No mínimo 05 games providos de sistemas de interlocução (janelas de comentários), dispostos no Quadro 02, possibilitam espaços relativos de autoria nos jogos. Isso ocorre porque oferecem subsídios para que jogadores, em espaços diferentes, possam compartilhar saberes, mutuamente, e assim entrar em contato com novos conceitos a serem relacionados com os conhecimentos que já possuem, o que pode culminar no surgimento de espaços de criação (PRIMO, 1998).

Ademais, entre os jogos analisados apenas um se caracterizou com um espaço de autoria integral, o que resultou da presença, também integral, no jogo, de espaços de colaboratividade e de um sistema de feedback hábil, além da vigência de respostas múltiplas.

Já a vigência de espaços de colaboratividade nos jogos analisados existe em baixas proporções. Dos 100 jogos explorados apenas 26 oferecem algum espaço de colaboratividade. Destes, 08 oferecem espaços integrais e 18 espaços parciais. Dos 08 que se caracterizam como propulsores de aprendizagem colaborativa, tal qual observamos em Lévy (2007), 07 oferecem, além de dicas claras e distintas para os jogadores e de desafios contextualizados, espaços de interlocução, via janela de comentários o que é de suma importância para o processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias conectadas.

Tal qual foi relatado sobre o elemento anterior, referente a conferência de autoria à alguns jogos pela presença de feedbacks consistentes, também ocorreu de o sistema de feedbacks de 04 jogos influenciar nas classificações da vigência de colaboratividade, mesmo que parcial. Nesses casos, a disposição dos feedbacks procede-se de maneira tão satisfatória que conseguem dar conta de suprir boa parte das lacunas apresentadas pelas outras características dos jogos.

Para além dos elementos citados, concernentes à vigência de colaboratividade nos jogos, existe outro que incidiu sobre a classificação de relativa colaboratividade a alguns desses objetos. Este se refere à possibilidade de duas pessoas participarem de um jogo em um mesmo momento, embora em um mesmo computador. Essa característica não corresponde ao que seria ideal, já que nos 03 jogos que têm essa especificidade não há a possibilidade de as pessoas estarem conectadas ao mesmo jogo no modo online, cada um com um computador, todavia, pode oferecer uma interação interpessoal entre os jogadores e isso pode contribuir para o processamento das aprendizagens.

A proposição de feedbacks, por sua vez, caracteriza-se como o fenômeno mais recorrente nos jogos explorados. 58 dos 100 jogos apresentaram feedbacks em proporções parciais e 7 em dimensão integral. No que concerne aos 58 jogos com características mistas pode-se observar que se configuram, principalmente, em oferecer para o jogador apenas informações sobre o erro ou o acerto das perguntas e desafios, o que é uma característica interessante, mas não é suficientemente produtiva já que não é explicitado o porquê da resposta estar errada.

Como já explanado, os sistema de feedback mais consistente refere-se àquele que apresenta para o jogador explicações e justificativas mais aprofundadas sobre os conteúdos do jogo, utilizando o erro como motor para impulsionar aprendizagens. Ciente de seu erro e em contato com conceitos referentes ao assunto tratado no jogo o jogador poderá ter a sua disposição elementos diversificados para revisar aqueles saberes ainda em processo de desenvolvimento e, enfim, estabelecer discernimentos e ponderações a respeito do que se coloca como conteúdo. Nessas atribuições citadas se encaixam os 07 jogos que foram definidos como tendo uma sistema de feedback integralmente interativo.

Uma vez efetivada a discussão acerca do enfoque exploratório do estudo deparou-se com a necessidade de criação de um gráfico que pudesse apresentar, de forma sucinta, a quantidade/porcentagem de jogos que se classificam como construcionistas/interativos, instrucionistas/reativos ou, relativamente, mistos. Para tanto, estabeleceu-se 05 categorias de classificação como estratégia para medição do grau de interatividade apresentado pelos jogos. Assim, os jogos foram classificados em

níveis A, B, C, D, e E. Dessa forma, a letra A representa os jogos que apresentarem o maior grau de interatividade (os mais alinhados ao paradigma construcionista) e a letra E corresponderá aos jogos que apresentarem o menor grau de interatividade (os mais alinhados ao paradigma instrucionista).

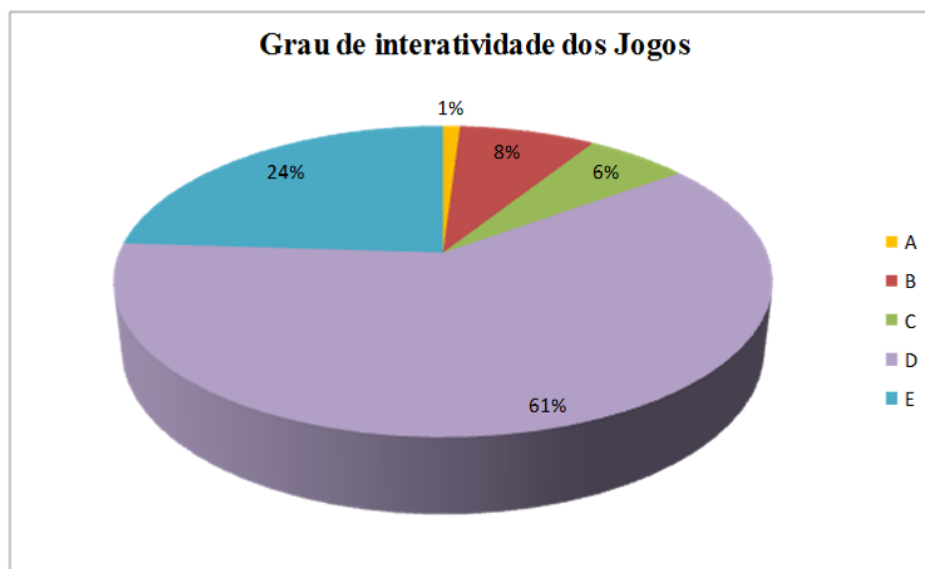


Gráfico 01 – Grau de interatividade dos jogos

A partir da observação dos dados dispostos no Gráfico 01 pode-se observar que 85 % dos jogos apresentam grau de interatividade no nível D e E. Com isso, depreende-se que a maioria dos jogos disponibilizados gratuitamente na web, não apresentam interatividade legítima e, dessa forma, se configuram com a vigência de um paradigma de aprendizagem instrucionista. A partir dessa constatação, enxerga-se o não alinhamento desses objetos educacionais com as concepções de educação embasadas das teorias sociointeracionistas da aprendizagem que concebem, tal qual Vygotsky (2009), Primo (1998) e Barros; Carvalho (2011), os educandos como indivíduos ativos e capazes de produzir seus conhecimentos a partir do contato mútuo com outros agentes.

O que se observa de positivo é que alguns jogos, mesmo sendo minoria – apenas 9 % dos jogos explorados se caracterizam com o grau de interatividade A e B – apresentaram alguns rompimentos com o paradigma instrucionista da aprendizagem e, nesse processo, se classificaram como interativos e se alinharam ao paradigma construcionista da aprendizagem.

Chegando-se a esses resultados depreende-se que a falta de oferta de jogos educacionais gratuitos que sejam realmente interativos e ofereçam possibilidades significativas para o desenvolvimento de aprendizagens pode está ligada ao alto valor econômico necessário para contratação de desenvolvedores de games e para obtenção de equipamentos de tecnologia de ponta. Ao mesmo tempo, compreende-se que, talvez, o que ainda existam sejam algumas incompreensões acerca de como os jogos digitais podem ser promotores de aprendizagens. Com isso enxerga-se a possibilidade do desenvolvimento de uma

pesquisa que se proponha a analisar às condições em torno da produção de softwares educacionais e as dificuldades adjacentes a esse processo produtivo.

Bibliografia

BARDIN, L. 2009. **Análise de conteúdo**. [L' analyse de contenu]. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa Sobre o Uso da Internet Por Crianças e Adolescentes no Brasil 2012. São Paulo: CGI.br, 2013. Coord. Alexandre F. Barbosa. Disponível em: <http://www.cetic.br/publicacoes/2012/tic-kids-online-2012.pdf>.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HUIZINGA, J. Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2007.

_____. **As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática**. (2ª. Ed.) Rio de Janeiro: 34. 2010.

MAIA, D. L. & BARRETO, M. C. **Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras**. Educação, Formação & Tecnologias, Lisboa: Associação Portuguesa de Telemática Educativa, Autores Associados, v. 05, n. 01. 2012. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>> Acesso em: 20 de junho de 2013.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. > Acesso no dia: 10/06/2014. 2001.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina. 2008.

VIGOTSKY, L. S. 2009. **A construção do pensamento e da linguagem**: 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

VIANA, C.E. 2005. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: Jogos digitais e internet no cotidiano infantil**. Tese de doutorado: Graduação em ciências da comunicação. Universidade de São Paulo – SP.

Palavras-chaves: Paradigmas da Aprendizagem, Jogos Digitais, Interatividade.

O Design de Animação como instrumento educacional

Pedro Henrique Gomes dos Santos

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)
pedrophgs@hotmail.com

Marta Cordeiro da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)
martacne_cristo@hotmail.com

Manoel Guedes Alcoforado Neto

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA)
manoelguedes@hotmail.com

O Educando com Animação é um projeto desenvolvido pelo Programa de Educação Tutorial, denominado PET Infoinclusão: Demanda da Cultura, Direito de Todos, em parceria com o Grupo de Pesquisa sobre Infoinclusão Docente (GPINFO), ambos integrantes da Universidade Federal de Pernambuco Centro Acadêmico do Agreste. Este resumo trata da pesquisa realizada em uma última execução do projeto, concluída pelo grupo em 2012, que envolveu estudantes e docentes de uma instituição de ensino municipal da cidade de Caruaru-PE e objetivou verificar ganhos motivacionais e educacionais proporcionados pela introdução de técnicas do design de animação no ambiente escolar.

O projeto teve como base a metodologia de mesmo nome (Metodologia Educando com Animação) proposta por Alcoforado e Padilha (2010) e que pôde ser experienciada através desta pesquisa. Sua estrutura é organizada em etapas que requerem a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos envolvidos, como forma de também incentivar uma aproximação entre essas tecnologias e as rotinas do dia-a-dia escolar.

A metodologia Educando com Animação sugere uma abordagem diferenciada ao uso que normalmente é aplicado a animações no ambiente escolar. O desfecho de tais ações apresenta resultados pertinentes, contudo, um olhar mais atento irá retratar um posicionamento mais passivo dos estudantes com relação àquilo que é apresentado. Nelas, os alunos se colocam como simples receptores de uma mensagem que foi convertida, por terceiros, para a linguagem da animação, exercendo uma postura bancária da educação, criticada por autores como Freire (1987) e Valente (2007).

A animação é uma linguagem midiática muito familiar e significativa aos estudantes. Andrade (2007, p. 15) a define como um “gênero cinematográfico no qual se dá a ilusão de vida a imagens estáticas a partir da movimentação artificial num processo quadro-a-quadro, pela sobreposição destas em relação ao tempo”. Levá-la ao ambiente escolar e possibilitar condições para sua produção pelos estudantes a partir dos conteúdos escolares é, não só favorecer a participação ativa dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem, mas também estimular o interesse dos mesmos dentro de sala de aula. Logo, entendemos que as potenciais consequências da confecção de animações como um recurso promotor de motivação e envolvimento na escola poderiam trazer como resultados melhorias na aprendizagem dos alunos, o que pode ser comprovado a partir dos resultados deste trabalho.

Execução do Projeto Educando com Animação

Na execução da primeira etapa do Projeto foi realizada uma visita preliminar à escola, e lá, em contato com os responsáveis pelo laboratório de informática pôde ser constatado que a mesma apresenta estrutura, equipamentos e as condições necessárias ao seu desenvolvimento da proposta.

Para aplicar a segunda etapa, foi solicitado que os docentes escolhessem uma de suas turmas para o trabalho com as animações. Na sequência, o plano de aula anual de cada uma dessas turmas foi disponibilizado à equipe de desenvolvimento do Projeto que, em colaboração com os professores, realizou a análise e modificação das estratégias de ensino e aprendizagem. Na terceira etapa foi realizado um treinamento com os professores acerca das técnicas e processos de animação. No total, foram promovidos quatro encontros. As aulas foram regidas por um ministrante que, por sua vez, era auxiliado por monitores, que possuíam o papel de orientar os professores em caso de dúvidas.

Na etapa seguinte, foi solicitado que os docentes selecionassem, nas turmas, alguns alunos para exercerem o papel de monitores durante o desenvolvimento das animações na sala de aula. Cada professor selecionou entre dois e três alunos monitores, esse número variou de acordo com a quantidade total de cada turma. Os alunos escolhidos também passaram por uma formação semelhante à realizada com os docentes.

Houve também a divisão dos conteúdos a serem tratados por cada um dos grupos, a escolha da técnica, construção de roteiros e *storyboards*.¹¹¹ Com as ideias já definidas, os alunos confeccionaram todos os materiais utilizados nos cenários e personagens e realizaram o processo de produção das animações no laboratório de informática da escola, respeitando as técnicas escolhidas por cada grupo. Por fim, cada uma das equipes apresentou seu projeto ao restante da turma e, na última etapa foi realizada uma discussão que teve o intuito de avaliar a execução do Projeto em cada turma, tanto do ponto de vista do docente quando dos estudantes.

Materiais e Métodos

Para que pudesse ser realizada uma verificação dos ganhos motivacionais e educacionais obtidos a partir da aplicação do Projeto Educando com Animação, constatamos a necessidade de realização de uma pesquisa com os sujeitos envolvidos. Esta se enquadrou como sendo de cunho qualitativo, uma vez que se deteve em compreender a subjetividade dos sujeitos estudados, mediante o contexto de aplicação do projeto Educando com Animação. Os sujeitos dessa pesquisa foram professores e alunos de turmas do ensino fundamental do Colégio Municipal Álvaro Lins, em Caruaru-PE. A coleta de dados foi realizada com um docente que leciona a disciplina geografia neste Colégio e sua turma do 9º ano do ensino fundamental, que contava com 41 alunos de faixa etária entre 13 e 17 anos. As técnicas de coleta de dados utilizadas se basearam em Lakatos e Marconi (2006) e se dividiram em três estágios:

111

Segundo Castagini e Balvedi (2010, p.), um storyboard apoia o planejamento de uma produção, indicando o que deverá ser adquirido para a realização do audiovisual, informa visualmente todas as etapas de captura, possibilita maior controle de imprevistos e aumenta a chance de êxito no projeto.

[a] Antes da aplicação do projeto

Anteriormente a aplicação do projeto na turma, foram realizados dois procedimentos metodológicos de coleta de dados com os professores e alunos. É válido ressaltar que antes da realização desses procedimentos, foi encaminhado aos pais dos estudantes um termo de consentimento livre e esclarecido, para que os mesmos pudessem ter conhecimento dos objetivos da pesquisa e autorizar ou não a participação de seus filhos.

Os questionários foram entregues a todos os alunos que trouxeram o termo de consentimento devidamente assinado. No total, ele foi respondido por 12 estudantes. Sua estrutura tinha por objetivo trazer dados que permitissem gerar um mapeamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, compreender a percepção do aluno quanto às aulas, o seu rendimento e como faziam uso do laboratório de informática. O questionário respondido pelo docente da turma se propunha a traçar um perfil geral do mesmo, verificar as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas e compreender como esse fazia uso de tecnologias digitais em sala de aula.

Os dados obtidos através dos questionários trouxeram indícios de informações que necessitariam ser compreendidas com maior profundidade. A finalidade da entrevista era a de compreender alguns aspectos da rotina das aulas, as principais dificuldades do aluno na disciplina e sua participação e motivação nas aulas. Também foram tratados aspectos relacionados ao uso das TIC na escola. A entrevista realizada com o professor objetivou conhecer com maior profundidade as estratégias utilizadas por esse durante as aulas.

[b] Durante o desenvolvimento do projeto

A técnica utilizada para o desenvolvimento do projeto foi a observação participante. Seu intuito foi o de compreender o processo de construção do conhecimento durante a execução das animações pelos alunos, as dificuldades com a metodologia e com a tecnologia envolvida. Nessa fase, optou-se por realizar a captura de vídeos e registro fotográfico das ações dos alunos. O material recolhido foi essencial para a realização de uma análise mais segura das verbalizações e ações dos estudantes durante todo o processo, e, para tanto, foram utilizados uma câmera fotográfica digital e um tripé.

[c] Após da aplicação do projeto

A segunda etapa de entrevistas foi realizada com o professor e os mesmo cinco alunos submetidos aos questionamentos anteriores. Nessas, objetivou-se captar informações acerca de três aspectos educacionais dentre os quais se acredita que houve um maior impacto pela aplicação do projeto: motivação, compreensão dos conteúdos escolares e uso das TICs nas atividades escolares. Por fim, foram solicitadas da coordenação da escola as notas da avaliação realizada após a aplicação do projeto. O objetivo da obtenção desses dados foi de realizar, posteriormente, uma comparação entre o rendimento obtido e as notas das unidades e de anos anteriores dessa turma.

Resultados

As informações coletadas foram submetidas, posteriormente, a um processo de interpretação de dados com vistas a identificar as eventuais contribuições da execução do projeto na escola ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, buscamos, nos dados coletados, informações relacionadas a 3 parâmetros de análise:

[a] Motivação escolar

Ao analisar os dados referentes a motivação dos estudantes identificamos que uma parcela de 67% dos alunos entrevistados relatou possuir problemas de interesse no componente curricular delimitado pela pesquisa (geografia). As razões dessa desmotivação foram atribuídas a diversos fatores, entre os quais se percebeu um destaque dado ao fato dos conteúdos da disciplina serem “monótonos”, conforme é verificado em algumas falas: “*O professor não passa pra (sic) gente a ideia de que o conteúdo é legal.*”; “*Geografia é uma matéria muito chata, é muita regra.*”. Durante o desenvolvimento das animações em sala, foi nítida a percepção de que houve uma mudança dessa realidade. Para ilustrar essa afirmação, podemos citar algumas ocorrências que se tornaram corriqueiras nas aulas de geografia, como, por exemplo, a predisposição dos alunos em permanecer desenvolvendo seus projetos em horários diferentes daqueles programados para a realização de tal atividade. Além disso, quando a equipe da Universidade chegava ao Colégio, para auxiliar no desenvolvimento dos trabalhos, era comum ser abordada por alunos que sempre questionavam algo como: “você vão para nossa sala hoje?” ou “hoje a gente vai concluir a animação?”. Ao término da execução dos trabalhos, quando questionados se a produção das animações havia interferido em sua motivação, 100% dos estudantes alegaram que se sentiram mais motivados pelos conteúdos de geografia.

Todavia o docente, que buscava na contextualização dos conteúdos uma forma de motivar os estudantes, revelou que a Metodologia se enquadrou de forma satisfatória aos seus objetivos de trabalho, uma vez que promoveu essa contextualização. Para converter o conteúdo escolar para a linguagem de animação, foi necessário que o aluno formulasse situações que permitissem apresentar o assunto abordado e, em muitos casos, essas situações pensadas foram fruto de experiências vivenciadas pelos discentes, retratando, assim, situações cotidianas dos mesmos.

[b] Compreensão dos conteúdos escolares

Por meio dos dados colhidos nas entrevistas, constatamos que 50% dos estudantes afirmaram possuir dificuldades na compreensão dos conteúdos da disciplina. Em suma, eles atribuem essa problemática a uma causa específica: falta de cooperação dos colegas de classe no momento das explicações. Sobre isso, um dos alunos pôde afirmar que: “*Eu não consigo entender ele (o professor) explicando. Ele passa as atividades. [...] daí ele explica, só que o pessoal não ajuda, eles são muito barulhentos na aula dele. Aí eu não consigo entender!*”.

Durante todo o projeto, percebemos um envolvimento dos alunos e, raramente, foram registrados casos de desconcentração ou tumulto nos grupos. A unanimidade dos alunos entrevistados afirmou ter apreendido os conteúdos de geografia de forma mais

eficiente com o intermédio da animação. Sobre essa questão, seguem algumas falas dos estudantes, quando questionados se a produção de animações os ajudaram a aprender melhor os conteúdos da disciplina: *“Ajudou, porque a gente não decora mais, a gente aprende como é. E através da animação, a gente vai transformando o assunto em uma história”*; *“Ajudou, porque eu tentei pesquisar o máximo possível para fazer o trabalho”*.

A percepção do professor acerca de melhorias na compreensão dos conteúdos pelos alunos também foi promissora. Ao discutir sobre os benefícios das animações na sala de aula, o docente pôde confirmar as ideias expostas anteriormente de que o trabalho possibilitou a construção coletiva do conhecimento, na medida em que cada integrante da turma contribuiu de forma ativa

[c] Uso das TICs no ambiente escolar

Em relação ao uso das novas tecnologias digitais na escola, os alunos relataram que, mesmo antes da realização do projeto, o professor já fazia uso de artefatos digitais em suas aulas. Entretanto, em algumas declarações, foi possível encontrar indícios de que essa utilização era feita de uma forma muito superficial: *“O professor projetava a imagem no quadro com o datashow, ou então a gente ia à sala de vídeo para assistir algum vídeo, depois ele explicava”*. Em contrapartida, mesmo nessas práticas reprodutoras, os alunos já demonstraram interesse e receptividade com uso das TICs em estratégias educativas, conforme verificado em algumas falas: *“A aula fica mais interessantes, você fica mais concentrado [...] é uma aula diferente”* Acreditamos que esse interesse possa estar conectado ao fato de que as novas tecnologias já fazem parte do dia-a-dia de grande parte dos estudantes, uma vez que 75% dos alunos pesquisados possuíam computador com internet em suas residências.

Outro aspecto de destaque verificado nas falas dos alunos foi quanto ao uso do laboratório de informática da escola. Embora alguns deles afirmem que este espaço quase sempre está disponível, ele não é tão explorado como poderia ser. E, em geral, não é utilizado com finalidades pedagógicas.

Podemos perceber que a Metodologia Educando com Animação é uma estratégia educacional que buscou conferir um sentido pedagógico às TICs. Essas tecnologias são, portanto, indispensáveis para que as animações sejam produzidas. Logo, o desenvolvimento do projeto possibilitou o contato de 100% dos alunos participantes com as TICs no ambiente escolar, proporcionando, ao docente, uma nova estratégia de ensino e aprendizagem que inclui os artefatos tecnológicos e o próprio Laboratório Proinfo nos seus planejamentos de aula.

Considerações Finais

A análise dos dados coletados deu indícios que a introdução de técnicas de Design de Animação para a escola surtiu efeitos positivos. Conforme verificado, os conteúdos de geografia passaram a ser encarados com novo olhar pelos estudantes. Se antes eles eram tratados com certo desinteresse, a partir da interferência do Design de Animação eles passaram a ser trabalhados com entusiasmo por parte dos alunos.

A ação permitiu, ainda, uma mudança na própria postura dos alunos em sala de aula, uma vez que, ao desenvolverem as animações, os estudantes passaram a ser

autores de um conteúdo educacional e sujeitos ativos na construção do conhecimento. Ao atentarmos para o ponto de vista do docente, verificamos que a metodologia forneceu uma nova estratégia educacional que poderia ser aplicada pelo mesmo em outras turmas. A mediação das tecnologias, utilizada anteriormente de maneira um tanto superficial, passou a ter um uso mais adequado e pedagógico. Acreditamos, ainda, que o aumento das notas na avaliação dos alunos recebeu influência, de alguma forma, de todos esses ganhos descritos.

Entendemos que os resultados exitosos obtidos no referido colégio, não podem ser generalizados e, tampouco, servir de receita, devido aos dados incipientes que possuímos. Contudo, percebemos que o desenvolvimento do Educando com Animação pode ser visto como uma possibilidade para os docentes utilizarem as TICs com vistas à promoção da autoria dos estudantes. Fato este, que a nosso ver, tornou a atividade tão prazerosa para a turma analisada.

Bibliografia

ALCOFORADO, M. G.; PADILHA, M. A, **Educando com design de animação**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 9., 2010, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: Blücher e Universidade Anhembi Morumbi, 2010. P. 2712-2724.

CASTAGINI, Andrea; BALVEDI, Fabiane. **Ilustração digital e animação**. Curitiba: SEED, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

VALENTE, José Armando. A crescente demanda por trabalhadores mais bem qualificados: a capacitação para a aprendizagem continuada ao longo da vida. In: VALENTE, J. A. et al. (Org.). **Aprendizagem na era das tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez: FAPESP, 2007. p. 48-72.

WERNECK, Daniel Leal. **Estratégias digitais para o cinema de animação independente**. 2005. 240 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Curso de Pós-graduação em Belas Artes.

Palavras-chaves: Design de animação, TICs e Ensino Aprendizagem.

Metodologia WEBTV na Escola: o uso de um canal WebTV no processo de ensino e aprendizagem

Márcio Cleyton Vasconcelos Barbosa

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA)

marciocleyton@hotmail.com

Introdução

No intuito de colaborar com a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no âmbito escolar, com a oferta de insumos para a infoinclusão docente da rede de ensino de Caruaru-PE e cidades do entorno e com a elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem que façam uso pedagógico desses recursos tecnológicos presentes na escola, foi desenvolvida, dentro do Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Infoinclusão Docente (GPEINFO) e do Programa de Educação Tutorial MEC/SES/DIFES, denominado de PET Infoinclusão: demanda da cultura, direito todos, ambos filiados a Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), a *Metodologia WEBTV na Escola*.

Para o desenvolvimento da metodologia em questão, foram utilizadas principalmente as contribuições de Vygotsky (1989 e 2007) e Freire (1987 e 2005) para o aporte teórico do campo da Educação; de Coll e Monereo (2010), Castells (2000), Kenski (2007) e Lévy (1993 e 1999) para o campo do saber das Tecnologias; e de Filatro (2007 e 2008) e Cardoso (2012) para a área do Design Instrucional.

A referida metodologia consiste, essencialmente, em incentivar a produção e o compartilhamento de material audiovisual pelos estudantes, através de uma plataforma *WebTV*, no intuito de propiciar ganhos motivacionais e educacionais para os sujeito envolvidos.

Para aferir os resultados adquiridos após o desenvolvimento e aplicação da Metodologia *WEBTV na Escola*, realizou-se uma coleta de dados e uma análise quantiquantitativa com tais dados coletados, com vistas a identificar as possíveis contribuições que a metodologia pode ter trazido para o processo de ensino e aprendizagem e de construção do conhecimento. Para tanto, foram eleitas 04 categorias para análise dos dados coletados na pesquisa, a saber: (1) Motivação escolar, (2) Compreensão dos conteúdos escolares, (3) Uso das TIC e do laboratório PROINFO e (4) Interação social e de conhecimento.

Os resultados da pesquisa deram indicativos de que o uso do canal *WebTV* no processo de ensino e aprendizagem contribuiu para a melhoria da aprendizagem, da motivação e do uso pedagógico das novas tecnologias por parte dos estudantes, bem como se configurou com uma nova e viável estratégia de ensino para o uso docente.

Procedimentos Metodológicos

Como procedimentos metodológicos foram utilizados os métodos, procedimentos e técnicas de coleta de dados a seguir.

O método de abordagem eleito foi o hipotético-dedutivo e o de procedimento o experimental.

Por se tratar de uma pesquisa multifacetada foi feita uma abordagem teórico-metodológica quantiquantitativa.

É importante mencionar que em se tratando de uma investigação quantiquantitativa os dados encontrados são referentes especificamente ao grupo pesquisado, mas trazem indícios significativos que permitem supor que a utilização do canal *WebTV* no espaço escolar, possa ser de utilidade para outras séries e, também, para conteúdos diferentes daqueles investigados na pesquisa.

Quanto ao campo da pesquisa, após o desenvolvimento da Metodologia *WEBTV* na Escola, foi realizada a inserção prática da metodologia na Escola Municipal Álvaro Lins, da rede pública de ensino do município de Caruaru-PE. Frisando que a escolha pela referida escola se deu pelo fato da instituição de ensino gozar de ampla abertura para o desenvolvimento de projetos direcionados tanto pra alunos, professores e corpo técnico, que visem possibilitar melhorias para esses sujeitos que compõem o núcleo escolar.

Os sujeitos da pesquisa são professores e alunos do Ensino Fundamental da escola supracitada acima, mais especificamente de 02 (duas) turmas do 8º ano. Seu desenvolvimento aconteceu nas disciplinas de geografia e matemática das referidas turmas.

No que se refere à estruturação da coleta de dados, foram delineadas três etapas, a saber: antes do desenvolvimento da metodologia; durante o desenvolvimento da metodologia e depois do desenvolvimento da metodologia.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados utilizados, elegeu-se questionários, entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental de notas.

Elaboração e inserção da Metodologia *WEBTV* na Escola

Para elaborar a Metodologia *WEBTV* na Escola, foi realizada uma série de procedimentos com a finalidade de compor as etapas que, posteriormente, possibilitassem atingir os resultados esperados com o seu desenvolvimento. Para tanto, teve-se um zelo de realizar um desenvolvimento piloto e, em seguida, um desenvolvimento final com os melhoramentos observados no primeiro desenvolvimento. Portanto, a partir dessas experimentações piloto e final foi possível delinear as seguintes etapas: (01) Levantamento da estrutura física e tecnológica da escola, (02) Formação dos professores, (03) Formação dos alunos, (04) Observação passiva em sala de aula, (05) Inserção do canal *WebTV* em sala de aula, (06) Compartilhamento dos vídeos pelos alunos (07) Verificação das discussões geradas e (08) Análise dos resultados obtidos.

Na etapa (01), *levantamento da estrutura física e tecnológica da escola*, deve-se realizar uma visita técnica para diagnosticar qual a infraestrutura e equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, a fim de constatar se a instituição educacional apresenta possibilidade para o desenvolvimento da metodologia. Na sequência, deve-se realizar a instalação dos programas de edição e geração de vídeo nos computadores da escola (OpenShot e KdenLive). Lembrando que tratam-se de *softwares* livres da plataforma Linux, sistema operacional padrão dos laboratórios de informática do PROINFO, das escolas da rede pública de ensino.

Na etapa (02), *formação dos professores*, deve-se realizar uma formação com os professores que almejam utilizar a metodologia em suas aulas. A formação pode ser estruturada em quatro passos, a saber: (a) apresentação dos objetivos que se busca atingir com o desenvolvimento da metodologia, (b) apresentação das expectativas que

se busca atingir com o desenvolvimento da metodologia, (c) os passos para utilizar o recurso de vídeo e do canal *WebTV* em sala de aula e (d) o cronograma para desenvolvimento da metodologia em sala de aula. O ideal é que os passos delineados para compor a etapa (02), corram em sequência e num encontro único.

Na etapa (03), *formação dos alunos*, deve-se realizar uma formação semelhante a dos professores. Contudo, deve-se ter uma atenção maior para que todos os alunos envolvidos na formação não tenham qualquer dúvida, nesta etapa inicial da metodologia. Para tanto faz-se necessário uma formação que aborde tudo bem mais detalhado e de forma pontual, em comparação com a formação realizada com os professores, por se tratar de um quantitativo bem maior de indivíduos envolvidos na formação.

Na etapa (04), *observação passiva em sala de aula*, deve-se executar uma observação entre os docentes e discentes, isto é, fazer um levantamento de informações concernentes ao modo como os professores realizam suas aulas e como os alunos se portam em sala, observando quais os métodos utilizados pelos professores em sala de aula, a postura e relacionamento existente entre aluno-aluno e alunos-professor, como os estudantes se comportavam em sala, o interesse destes pelo assunto abordado e o desempenho acadêmico dos colegas frente a toda conjuntura corriqueira existente em sala de aula.

Na etapa (05), *Inserção do canal WebTV em sala de aula*, é que o recurso de vídeo e do canal *WebTV* ocorre de fato em sala de aula, visto que as etapas anteriores têm um carácter mais ligado a preparação e instrução para os envolvidos no desenvolvimento da metodologia. Portanto, esta etapa consiste em realizar-se a apresentação de vídeo motivador e solicitar que cada grupo construa uma produção audiovisual semelhante à exibida e postem-na nos seus canais *WebTV* (após a etapa de formação dos alunos, deve-se separar os alunos em grupos. Estes não devem exceder o número de 05 integrantes, para facilitar o acompanhamento de cada grupos. Em seguida, deve-se solicitar que os mesmos já criem os seus respectivos canais *WebTV*, a fim de quando se chegue nessa etapa 05 não precisa, ainda, ter que solicitar e aguardar a criação destes procedimentos).

Na etapa (06), *compartilhamento dos vídeos pelos alunos*, deve-se realizar um encontro entre os alunos e o professor e solicitar que os grupos exibam os vídeos que produziram e hospedaram em seus respectivos canais *WebTV*, com a finalidade de que a turma, por completa, possa visualizar o trabalho dos demais colegas, verificando como cada grupo tratou o tema de uma forma diferenciada, na elaboração do vídeo, a partir do ponto de vista do(s) produtor(es). Ainda nesta etapa, é preciso solicitar que os alunos, após a visualização dos vídeos, construam uma resenha/resumo sobre os vídeos dos demais colegas de sala e entreguem no encontro seguinte.

Na etapa (07), *verificação das discussões geradas*, deve-se solicitar a entrega da resenha/resumo requerido na etapa anterior. Na sequência, o professor deve dar início às discussões em sala de aula solicitando que os alunos exponham os pontos positivos e negativos que observaram nas demais produções audiovisuais, produzidas pelos demais estudantes, bem como sobre o vídeo gerado pelo seu grupo, após comparar com o dos demais grupos da sala de aula. Por fim, o professor também deve expor seu ponto de vista sobre os vídeos produzidos e se os audiovisuais supriram às expectativas desejadas.

Na etapa (08), *análise dos resultados obtidos*, deve-se realizar uma análise por parte do agente externo que está inserindo a metodologia, ou pelo próprio professor, conforme for o caso. A finalidade da análise é verificar se os resultados obtidos com o

desenvolvimento da Metodologia WEBTV na Escola foram satisfatórios e, se aplicável, qual(is) o(s) ponto(s) ou etapa(s) necessitam de adaptação, para se adequarem a tal realidade particular.

Faz-se necessário explicitar que as etapas que compõem a Metodologia WEBTV na Escola, aqui delineadas, foram descritas levando-se em conta que um agente externo (neste caso, em específico, os bolsistas do PET Infoinclusão e integrante do GPEINFO) é quem aplicará o projeto junto com os alunos e professores na escola. No caso do próprio professor desejar aplicar a metodologia, sem a ajuda/interferência de terceiros, algumas etapas não têm sentido de acontecerem, são elas: etapa (02) *formação dos professores* e etapa (03) *observação passiva em sala de aula*, pelo fato de serem etapas que só podem acontecer se um terceiro estiver aplicando a metodologia. Contudo, a supressão dessas etapas, quando realizada no caso de ser o próprio professor o agente que vai desenvolver a metodologia, não gera qualquer comprometimento quanto aos resultados a serem atingidos com o desenvolvimento da metodologia.

Resultados

Para avaliar os resultados obtidos com o desenvolvimento da Metodologia WEBTV na Escola foi necessário delinear categorias para análise dos dados coletados com a pesquisa. Essas categorias, conforme já explicitado, foram: (1) Motivação escolar, (2) Compreensão dos conteúdos escolares, (3) Uso das TIC e do laboratório PROINFO e (4) Interação social e de conhecimento.

Nesse sentido, os resultados serão apresentados de acordo com cada categoria selecionada para compor a análise do desenvolvimento da metodologia.

(1) *Motivação escolar:*

Antes do projeto, do total dos alunos que participaram da coleta de dados, da disciplina de geografia, configura-se uma parcela de 40% que relataram se sentir motivados em sala de aula. Após o desenvolvimento da metodologia, quando aferidos novamente, o número de alunos motivados subiu para 100%, no total dos entrevistados da disciplina de geografia.

Já os resultados obtidos com o desenvolvimento da Metodologia WEBTV na Escola com os alunos da disciplina de matemática os resultados também foram em um número significativo. Do total de sujeitos que participaram da coleta de dados, 56% dos alunos que se diziam motivados e após o desenvolvimento da metodologia o percentual subiu para 96%.

(2) *Compreensão dos conteúdos escolares:*

Do total de alunos da disciplina de geografia que participaram da coleta de dados, antes do desenvolvimento da metodologia, somente 22% afirmaram não ter dificuldade para compreender os conteúdos escolares da disciplina. Contudo, após o desenvolvimento da metodologia esse percentual subiu para 100%.

Quanto à disciplina de matemática os resultados foram parecidos, mas com um quantitativo ainda mais satisfatório, posto que antes do projeto apenas 12% dos alunos diziam não sentir dificuldade de compreender os conteúdos escolares da disciplina de matemática, e após o desenvolvimento da metodologia o percentual saltou para 100%.

(3) *Uso das TIC e do laboratório PROINFO:*

Anteriormente ao desenvolvimento da metodologia, a utilização do laboratório e das

TIC que a escola possui, realizada pelos professores e suas turmas era de aproximadamente 22%. Após o desenvolvimento da metodologia o uso do laboratório para as atividades de sala passou a ser de 100%, uma vez que a Metodologia WEBTV na Escola demanda a utilização de ambos os recursos para todas as suas etapas.

(4) Interação social e de conhecimento:

Já no que concerne a essa categoria, antes da metodologia não existia um mecanismo/meio que possibilitasse a interação social e de conhecimento entre os alunos, inclusive das demais turmas da escola. Então, após o projeto 100% dos alunos passou a poder tomar conhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos demais alunos/turmas da escola, caso seja de seu interesse, através dos canais *WebTV* dos alunos.

Conclusão

Após a análise dos dados e verificação dos resultados obtidos é possível tecer considerações positivas e bem animadoras sobre o emprego de um canal *WebTV* em sala de aula, através do desenvolvimento da Metodologia WEBTV na Escola.

Assim, a Metodologia WEBTV na Escola se mostrou muito eficiente e eficaz nos aspectos que ela se comprometeu atingir, trazendo fortes indicativos de diversos ganhos motivacionais e educacionais para os alunos, bem como para o processo de construção do conhecimento e de ensino e aprendizagem, por possibilitar que o professor possa assumir a posição de mediador de atividades em sala de aula e o aluno possa, de fato, se posicionar como construtor e autor do seu conhecimento. Além disso, por ela ser estabelecida sob a utilização de trabalho em grupo, para que sejam realizadas as atividades de elaboração dos vídeos, gera-se ainda um maior conhecimento para estes, por poderem interagir socialmente com os demais companheiros de sala que têm mais conhecimento em determinados assuntos, podendo haver aí uma troca muito produtiva para ambos os envolvidos. Entretanto, diante do exposto e dos resultados que também foram obtidos, não se deve acreditar que a Metodologia WEBTV na Escola é a solução para a atual gama de problemas existentes no cenário educacional país a fora, nem se tem essa pretensão. O que se pretende é que esse trabalho possa ser uma alternativa viável para os docentes utilizarem em aula, uma estratégia de ensino que traga contribuições para o processo de ensino e aprendizagem e de construção do conhecimento, não sendo a solução para toda a problemática tão complexa que concerne à educação brasileira, mas sendo uma alternativa para começar a se alterar essa situação de penúrias vivenciada no âmbito escolar.

Diante dos resultados obtidos, acredita-se que a Metodologia WEBTV na Escola pode ser desenvolvida em demais escolas do município de Caruaru-PE com grandes possibilidades de serem atingidos resultados semelhantes, no que se refere aos ganhos motivacionais e educacionais pelos alunos, além de que esta, possivelmente, pode ser utilizada nas diferentes disciplinas e conteúdos escolares e com estudantes das mais variadas séries do Ensino Fundamental II, bem como nas mais diversas escolas públicas do país.

Por fim, como proposta para trabalhos futuros, traz-se que a referida metodologia possa ser desenvolvida com mais tempo e como uma estratégia de ensino complementar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pois esta, sozinha, não tem possibilidade de suprir todas as necessidades que o currículo dos alunos deve atender. Para tanto, acredita-se que o desenvolvimento da metodologia possa trazer resultados

mais significativos em escolas de tempo integral.

Bibliografia

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información**. Madri: Alianza, 2000.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Senac, 2007.

_____. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Palavras-chaves: Educação, Design, WebTV, Metodologia, TIC.

Imagem - Grupo de Pesquisa sobre Corpo e Educação

Ingrid Dittrich Wiggers
Coordenadora

Universidade de Brasília
UnB

Mídia-Educação e Infância: Produção entre os anos de 2008 a 2012

João da Silveira Guimarães
Universidade de Brasília - UnB
joaoedf.guimaraes@gmail.com

Ingrid Dittrich Wiggers
Universidade de Brasília - UnB
ingridwiggers@gmail.com

Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF
geusi.nte@gmail.com

Introdução

O século XXI com toda sua revolução técnica científica impôs uma nova maneira e um ritmo acelerado de se criarem novas tecnologias. O computador dos primeiros anos do novo século, em menos de 15 anos já se tornou obsoleto. O aprimoramento do uso da internet, bem como as tais novas tecnologias expandiram tanto as possibilidades quanto a necessidade da comunicação humana.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) já são parte do cotidiano do ser humano, e a cada dia crianças mais jovens estão se tornando consumidoras dessas tecnologias. Autores alertam que este uso intenso das mídias é negativo. Visões como de Postman (1983; 1992, *apud* BUCKINGHAM, 2007) que sugere as mídias, desde a televisão à Web 2.0, fundamentalmente manipulativas, de forma irredutível pelo usuário.

Porém, com visões opostas outros autores defendem que o consumidor das mídias não só tem a capacidade de se opor, mas de criticar e compreender as mensagens a si transmitidas. Entretanto Buckingham (2007) alerta que essa não é uma capacidade inata do ser humano mas deve ser aprendida. Justamente por essa perspectiva que surge a necessidade de se integrarem as mídias à educação.

Belloni (2005) corrobora com Buckingham (2007) quando afirma que este aprendizado para o uso das mídias deve ocorrer na escola, mas não deve ser ensinado de maneira imposta, mas sim com a participação do aluno na criação e na utilização das mídias. É preciso que o educando perceba o processo de criação e manipulação dos meios para que possa criticar e entender as mensagens que dialogam com a realidade que ele vive, de modo a se desenvolver uma cidadania mais plena.

Nesse sentido, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de identificar e analisar a produção em mídia-educação e infância em periódicos de língua brasileira, com publicação no Brasil, entre os anos de 2008 a 2012. Como objetivo específico buscou-se um mapeamento da produção nacional, conforme a “área”, “ênfase de pesquisa”, “ferramenta midiática” e “desenho metodológico”, incluindo sujeitos e campo de pesquisa, visando à discussão e análise dos artigos selecionados.

Infância e educação

Quando falamos de educação nos remetemos à escola, porém, vale lembrar que a escola não é a única instituição responsável pela educação, é também um dever da família, do estado, da comunidade, dos meios de comunicação. Como proposto por McLuhan (1977 *apud* HOBBS; MOORE, 2013), no conceito de “cidade sala de aula”, aonde a cidade deve funcionar como uma escola, sempre preocupada com as interações e repercussões para a apropriação cultural das crianças.

Ao falar de escola e educação logo surge no cenário um ator principal, a criança. Vista por muitos como um ser vazio de conhecimento, puro, inocente e desconhecedor do mundo, que ao passar dos anos se torna menos criança por sua maturação biológica, ganhando cada vez mais habilidade para se tornar um adulto. Essa ideia é contestada por Buckingham 2007 que contraria a ideia da criança como um ser indefeso e totalmente vulnerável, mesmo que de fato reconhece sua vulnerabilidade, mas sem definir a infância como um momento de falta de crítica e reflexão. Essa geração não é apenas uma fase de maturação biológica e de desenvolvimento humano intermediário, mas também uma categoria social relevante, que é continuamente modificada por ações internas e externas de elementos que compõem sua realidade, destacadamente as mídias (SARMENTO, 2005).

Buckingham (2007) corrobora com a ideia de Ariés (1981) ao afirmar que a infância é o resultado de uma construção histórica e social, sofrendo modificações ao longo do tempo, dependendo do espaço, tempo e cultura. Não há um padrão de infância para a humanidade mas sim diferentes conotações dependentes dos meios sociais, definindo infância de maneiras distintas. Com público infantil as preocupações são sempre maiores. Acredita-se que as crianças, em geral, possuem uma fragilidade demasiada, portanto sua educação é sempre abordada com máxima cautela (GRABER; MENDONZA, 2012).

Educação física, infância e as mídias

No âmbito de estudos sobre educação do corpo, Wiggers (2005) evidenciou que a escola e a mídia filtram o olhar das crianças, contudo a atividade artística oportuniza a produção de outras imagens corporais. A atividade artística pode ser comparada a um “espelho mágico”, através do qual as crianças percebem e recriam aquelas noções de corpo difundidas pelo sistema cultural. Estudos consideram as interações sociais como parte fundamental do desenvolvimento da criança, que pode ser visto como um ator social, que não só absorve o mundo que antecede sua existência, mas contribui ativamente para mudança deste mundo (PEDROSA; CARVALHO, 1995).

A abordagem de socialização formulada por Corsaro (2002; 2009) denominada de interpretativa ajuda a compreender as brincadeiras e as interações infantis. De acordo com essa perspectiva, a criança não só imita o mundo externo, ou seja, a cultura adulta, expressando uma passividade, mas contribui para sua reprodução através de negociações com os adultos, bem como da produção criativa de suas culturas de pares com outras crianças, assumindo uma postura ativa no processo.

Entretanto, as mídias não são um fator determinante das explorações nas brincadeiras infantis, pois as crianças usam elementos da mídia em seus jogos com uma finalidade lúdica e simbólica. Estudos correlatos apontaram para a presença contumaz de discursos midiáticos no imaginário e em práticas corporais infantis, contudo as brincadeiras

tradicionais, como “pular corda”, “pique-cola”, “futebol” e “pique-cola”, entre outras, também foram evidenciadas como elementos de interesse das crianças (SIQUEIRA, WIGGERS, SOUZA, 2012; MACHADO; WIGGERS, 2012).

Para a Educação Física em particular pode-se destacar a influência que vêm recebendo das mídias os conteúdos da cultura corporal do ser humano, principalmente pelos meios de comunicação e pela imprensa, como é caso do esporte, da dança, da ginástica, dos jogos e das lutas. Seja pelos novos modos pelos quais os vivenciamos, como o esporte telespetáculo, o jogo eletrônico, as listas de discussão, a comunicação instantânea, seja no processo de construção de novas modalidades, como os esportes de aventura, ou então nas mudanças de regras impostas pela transmissão televisiva, como é o caso do Voleibol e do Tênis de Campo, é possível identificar que as relações entre as mídias e a Educação Física vêm ganhando maior importância nos últimos anos (BETTI, 1998; BETTI, 2006).

Mídia-educação

Com tantas teorias a respeito da educação e das mídias um campo começou a se consolidar, o campo da mídia-educação.

A mídia-educação é uma abordagem que busca enfatizar a necessidade de integração da educação no contexto das comunicações, que fazem parte do mundo globalizado em que se vive hoje (BELLONI, 2005; FANTIN; RIVOLTELLA, 2012; FANTIN; GIRARDELLO, 2012). Todavia, esse campo se encontra em estágio emergente de desenvolvimento científico, pois as concepções teóricas ainda não foram suficientemente formalizadas, sendo permeado e pesquisado sob diferentes enquadramentos, objetivos e perspectivas (CAPPELLO; FELINI; HOBBS, 2011), até mesmo com distintas nomenclaturas, tais como “letramento midiático” (do inglês *Media-Literacy*), “mídia-educação”, “educação das mídias” (GIRARDELLO, 2011).

No Brasil autores como Maria Luiza Belloni (2005), Mônica Fantin e Gilka Girardello (2012) demonstram interesse de pesquisa na área de mídia-educação, defendendo sua importância e relevância para o contexto midiático do cotidiano. Ressaltando a importância de um ensino-aprendizagem crítico, com teorias de uma abordagem que permeie todo o conhecimento atual, tendo em vista que hoje esse conhecimento escapou das mãos das bibliotecas e escolas. O poder de informação, seja confiável ou não, está nas mãos de qualquer um, daí a necessidade do campo da educação de desenvolver a capacidade crítica para o filtro e para a interpretação dessas informações.

Metodologia

O trabalho caracteriza-se por uma revisão bibliográfica sistematizada, da temática mídia-educação e infância, no período de 2008 a 2012 em seis periódicos de referência em língua portuguesa de publicação nacional. Os seis periódicos analisados foram: Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Educação Física), Revista Brasileira de Educação (Educação), Revista Entreideias (Educação), Comunicação & Educação (Comunicação) Revista FAMECOS (Comunicação). Após a seleção primária uma segunda fase de seleção envolveu a leitura dos artigos e foram escolhidos aqueles que continham a temática das mídias na educação, restritamente aqueles envolvendo a infância. De tal modo formou-se o *corpus* de trabalhos, contendo todos os artigos

angariados. A partir daí todos os artigos foram analisados e separados por área. Por fim uma análise qualitativa quanto ao conteúdo dos artigos foi realizada. Para tal foram escolhidas os seguintes critérios: a) ênfase da pesquisa; b) ferramenta midiática; c) desenho metodológico, com as subceções: i) sujeitos ii) campo. Nessa etapa os artigos que demonstrassem as característica de uma das classificações adjacentes poderiam ser contabilizados como tal, dessa forma um artigo pode ter mais de uma ênfase, ferramenta, etc.

Resultados

Foram selecionados 18 artigos nos seis periódicos revisados no período entre 2008 e 2012. Destes 10 são de periódicos da área de educação física, 3 da educação e 5 da comunicação. O ano com maior número de publicação, totalizado mais de 60% do total publicado, foi o ano de 2012 com 12 publicações. Seguido dos anos de 2008 e 2009, com 2 publicações cada, e os anos de 2010 e 2011, com 1 publicação em cada ano, abordando a temática “infância e mídias”.

Em relação às ênfases de pesquisa os resultados que aparecem com maior número de abordagens nas publicações selecionadas são: Mídia como meio de ensino-aprendizagem com 9 (50%) dos artigos selecionados enfatizando as mídias dessa forma. Seguido por 3 (16,7%) dos artigos selecionados com ênfase na fundamentação teórica da mídia-educação. As outras ênfases encontradas foram: “tecnologia como ferramenta de pesquisa”; “mídia como forma de expressão”; “políticas para as mídias”; “resposta das crianças às mídias”.

As ferramentas midiáticas mais abordadas foram em primeiro lugar a televisão com 6 (33,4%) publicações abordando ou utilizando a mídia. Em segundo lugar a mídia impressa como jornais, revistas, livros, e a “mídia como conceito geral” com 3 (16,7%) publicações cada. E em terceiro lugar “gravação em vídeo”, “computadores”, “filmes”, “rádio” e “fotografia” com 2 (11%) publicações aonde foram abordadas cada ferramenta.

O desenho metodológico que mostrou predominância foram as pesquisas de campo com metade dos artigos publicados sendo pesquisas de campo (n=10; 55,5%). Entretanto as pesquisas documentais e bibliográficas revelaram ser também muito utilizadas com 5 (27,8%) artigos publicados nesse desenho. A categoria que completa o restante são os artigos de resenhas literárias (n=3; 16,7%).

Quanto aos sujeitos enfocados pelas pesquisas, as crianças entre 12-16 anos são as que se apresentam mais focadas em artigos, com 12 (66%) publicações, seguidos, por muito pouco, pelas crianças entre 7-12 anos (n=11, 61%) e de 3-6 anos (n=8, 44%). O outro sujeito abordado em pesquisas na temática foi o professor, com apenas 2 publicações.

O campo de pesquisa da escola secundária se revela o mais abordado com 9 publicações acerca de sua área (50%) contra os próximos 7 (39%) da escola primária e 8 (44%) de “outros”, tais como creches.

Discussão e conclusão

O número de artigos encontrados revela um bom diagnóstico da área de mídia-educação, principalmente relacionado à infância. Dada a especificidade do tema o valor de 18 publicações é extremamente relevante, uma média de 3,6 artigos publicados por ano, demonstrando assim uma preocupação da área científica com essa abordagem educativa e uma preocupação com a infância nesse processo. O fato de a área do conhecimento com maior número de publicações ser a Educação Física mostra o fortalecimento da temática no âmbito nacional, fator que se revela com o número significativo de grupos de pesquisa que dão atenção a essa abordagem, como é o caso do IMAGEM (UnB-DF) e do Labomídia (UFSC-SC), apoiado também na existência do Grupo de Temático de Trabalho – Comunicação e Mídias no Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Não muito distante, as áreas da Comunicação e da Educação também apresentam valores significativos, corroborando com a hipótese do fortalecimento da área da mídia-educação e da relevância da infância para a mesma. Além disso o ano de 2012 mostrou-se extremamente produtivo para a área o que sugere um prognóstico de aumento da produção atualmente.

Relativo às ênfases das pesquisas o alto valor para a utilização como uma ferramenta de ensino-aprendizagem demonstra um fortalecimento dos pesquisadores diante as teorias mais novas no quesito teórico-metodológico. O fato de a maior parte das pesquisas serem realizadas na tentativa de estabelecer métodos de trabalho com mídias na escola demonstra a tentativa de por em prática as teorias que ajudam hoje a definir a mídia-educação como uma abordagem pedagógica.

A televisão, pode-se dizer, foi um dos primeiros focos da mídia-educação, sua influência sobre os telespectadores e a qualidade de transmissão de seus conteúdos foi um dos estopins para a formulação de teorias que viriam hoje a estabelecer essa abordagem. Não diferente, hoje a televisão ainda aparece como principal foco das pesquisas em mídia-educação e infância. Porém, diferentemente das teorias iniciais, protecionistas e contra o consumo da mídia televisiva, hoje o embasamento é no sentido da formação crítica do sujeito para o consumo dessas mídias, através da exploração na produção de mídias e informações, tais como criação, roteirização, edição, promovendo a compreensão dos meios de comunicação e conseqüentemente facilitando um olhar crítico e analítico.

O fato de metade dos artigos publicados serem pesquisas de campo ajuda a fortalecer a área no meio científico no sentido de que as teorias hoje não estão somente no papel, mas estão na sala de aula, na experimentação de diferentes metodologias que tentam através das teorias existentes estabelecer práticas possíveis de ação com as crianças. Logo em seguida o alto número também de revisões bibliográficas e documentais revela um suporte teórico forte para a área da mídia-educação, sugerindo um diálogo importantíssimo, para qualquer área científica, entre teoria e prática.

Por fim relativamente aos sujeitos e campo de pesquisa os resultados ficaram muito próximos, com boa parte das pesquisas focadas no ensino secundário, principalmente nas idades entre 12 e 16 anos de idade. Os altos números em todas categorias, com exceção dos professores, sugere uma apropriação da infância como conceito mutável, dependente de fatores históricos e sociais, não mais simplesmente por maturação biológica.

O estudo concluiu que a área de mídia-educação, no que refere-se à infância, mostra-se hoje forte e a caminho da consolidação com um bom número de publicações e com o equilíbrio positivo entre teoria e prática, nas pesquisas bibliográficas e de campo, além de um grande enfoque em pesquisas das mídias como meio de ensino-aprendizagem. A Educação Física se mostra altamente interessada nessa abordagem no Brasil, uma vez

que o esporte é um dos principais focos das mídias, e as aulas desta disciplina abrem espaços democráticos para aplicação das teorias propostas. Entretanto estudos ainda devem ser feitos no sentido de validar em diferentes contextos culturais, socio-econômicos e de infância, a abordagem pedagógica da mídia-educação.

Bibliografia

- ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed.. São Paulo: LTC Editora, 1981, 196p.
- BELLONI, M.L. **O que é mídia-educação?** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, 100p.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BETTI, M. “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto de 2006.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 2007, 301p.
- CAPPELLO, G.; FELINI, D.; HOBBS, R. Reflections on global developments in media literacy education: bridging theory and practice. **Journal of Media Literacy Education**, v.3, n.2, p.66 – 73, 2011.
- CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz de Conta” das Crianças. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p.113-134, 2002.
- CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v.27, n.1, p.69-96, jan./jun. 2012.
- FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P.C. **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. São Paulo: Papyrus, 2012, 368p.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, v.22, p.75-92, mai./ago. 2011.
- MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D. Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Pensar a Prática**, v.15, p. 966-984, 2012.
- PEDROSA, M.; CARVALHO, A.. Interação social e a construção da brincadeira. **Cadernos de Pesquisa**, n.93, 60-65, maio 1995.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

SARMENTO, M.J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. **Perspectiva**, v.23, n.1, p.17-40, jan./jul. 2005

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.34, n.2, p.313-326, abr/jun. 2012.

WIGGERS, I. D. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.59-78, maio 2005.

Palavras- chaves: mídia-educação, infância, tecnologia da informação e comunicação, educação física, educação

I-M@GO: Laboratório da imagem, experiência e criação

I-M@GO

César Donizetti Pereira Leite.
Coordenador

Universidade Estadual Paulista
UNESP

www.facebook.com/imago.grupo

Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação.

César Donizetti Pereira Leite
Universidade Estadual Paulistas - UNESP
mvhleite@uol.com.br

Resumo:

O presente trabalho objetiva discutir relações entre cinema e educação a partir do que temos chamado de produções de imagens por crianças no espaço escolar. Pensar as fronteiras entre estes dois espaços e suas possibilidades de encontros tem permitido que nos enveredemos para uma série de reflexões em torno de vários aspectos nestas duas áreas do conhecimento, resumiremos aqui estas inquietações com uma pergunta: O que pode o cinema na educação?

Estas reflexões partem de algumas experiências que temos tido em torno de alguns projetos de pesquisa que desenvolvemos (apoio CNPQ/CAPES e FAPESP) com foco nestas temáticas. Estes projetos possuem como propósito produzir uma experiência de pensamento na escola a partir do cinema e de suas relações com a infância, produção de imagens e produção de subjetividade. O percurso que traçamos na escola consiste em oferecer filmadoras, máquinas fotográficas digitais e Ipads as crianças, que, sem roteiro prévio, ocupam o espaço escolar e produzem imagens em torno e a partir deles. Tomando como ponto de partida as imagens produzidas pelas crianças elas nos oferecem um mundo de imagens povoadas de sensações vertiginosas, de visibilidades antes improváveis, de um tempo outro que rompe com a cronologia das narrativas tradicionais, as imagens produzidas pelas crianças nos oferecem uma experiência de pensamento com o cinema, nos permitem uma experiência com o cinema.

Estas imagens permitem que algumas iniciativas possam emergir e que narrativas fílmicas possam tomar forma, estas ocorrem tendo como ponto de partida não uma ideia, um roteiro, mas sim a ação, a experiência das crianças com as câmeras, invertendo assim uma lógica e colocando no início aquilo que aparece no final, desta forma, os encontros entre cinema e educação nos permite pensar a partir do que temos chamado de Ação, Câmera, Luz – experiência de infâncias e cinema na escola.

Nosso trabalho toma como ponto de partida algumas noções de experiência, de experimentação, o princípio do cut-up e a perspectiva de pensar a infância como espaço de estranhamento, de travessia, para isso nos pautamos em ideias de alguns autores que colaboram para o movimento de pensar a educação com o cinema. As reflexões se ancoram em autores como Giorgio Agamben, Michel Foucault, Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Jan Masschelein, entre outros.

Introdução

No contexto destas reflexões muitas questões surgiram e o projeto “Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”¹¹² tomou forma e com ele destacamos que em um

112

FAPESP processo 2011/08 Projeto Pesquisa Regular e CNPQ Edital 02/2009 e processo n. 400594/2009-9.

mundo povoado por imagens e por novas tecnologias sentidos são criados a partir das sensações que estas imagens nos oferecem. Imagens da infância são criadas/produzidas por professores e monitores de creches e acenam possibilidades de pensar sobre os trabalhos desenvolvidos com as crianças. Que, as imagens produzidas por crianças de 0 a 3 anos nos oferecem possibilidades de refletir sobre os temas presentes nas discussões sobre desenvolvimento infantil e trabalho em creche e educação infantil. Que experiências imagéticas, de crianças e professores acenam para os muitos e diferentes lugares que circunscrevem a educação infantil.

O fato é que, este projeto foi desenvolvido junto à Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Rio Claro SP, e juntamente com o desenvolvimento das atividades na creche que consistiu em levantamento de imagens com as crianças e professoras e participação em reuniões de HTPCs na escola, estamos desenvolvendo com 23 Diretoras, Vice-diretoras e Coordenadores Pedagógico de Educação Infantil do Município um grupo de estudos e reflexão acerca das potencialidades das imagens produzidas pelas crianças e pelas professoras (esta atividade se coloca como um projeto de extensão com o tema “Cinema e Educação Infantil” junto ao Departamento de Educação – IB UNESP Rio Claro). O fato é que diante de cerca de 3000 fotografias (imagens digitais), cerca de 15 horas de filmagens além de imagens produzidas por outros dispositivos uma diversidade de possibilidades surgiram e entre elas destacamos um adensamento das discussões sobre a ideia de tempo no desenvolvimento da criança, as câmeras como extensão do corpo se constituindo em câmeras-corpos/corpos-câmeras, ou seja, colocando as imagens em um campo de sentidos ainda por vir, de sentidos ainda não dados e finalmente a ideia das imagens como este lugar potente para refletir sobre o universo da infância e da criança pequena a partir de imagens apresentadas por elas. Neste cenário o que temos é que o trabalho que se finalizou em dezembro de 2013 foi realizado em uma creche na cidade de Rio Claro, que se localiza em um espaço denominado como ‘Complexo Educacional’. Este espaço é composto por 4 prédios construídos um ao lado do outro, em cada um deles funciona um dos diferentes níveis de ensino (Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II), ou seja, ao lado da Creche onde desenvolvemos nosso trabalho se situa o prédio da Educação Infantil. Neste quadro, diferente do que temos em outros bairros da cidade de Rio Claro onde as crianças mudam de espaço ao mudarem de nível de escolaridade, no ‘Complexo’ elas continuam no mesmo lugar, isso significa que uma dispersão frequente dos alunos indo para diferentes escolas que acontece no município não acontece ali, além disso, há uma proximidade de propostas e condução nos trabalhos pedagógicos.

Objetivo

Diante disso e devido ao propósito do projeto de refletir, a partir da produção de imagens de crianças e professoras temas relativos ao desenvolvimento infantil, surge a proposta no interior do grupo de estudos e reflexões supracitado, a possibilidade de ‘o outro lado da grade’ que separa a Creche da Educação Infantil no “Complexo Educacional” e dar continuidade aos estudos propostos anteriormente, sendo assim, a atual pesquisa que desenvolvemos se apresenta com os seguintes objetivos: (1) desenvolver, com um grupo de crianças de Educação Infantil um trabalho que possibilite olhares e indicativos para leituras de suas atividades/experiências no espaço escolar. (2) desenvolver junto com estas crianças momentos de produção de imagens (filmes e fotografias), no contexto de suas experiências no cotidiano das atividades na Educação Infantil, (3) discutir, a partir do exercício do olhar das crianças, possibilidades e leituras entre conceitos de infância e suas articulações com os processos de

desenvolvimento infantil. (4) desenvolver junto às professoras de Educação Infantil momentos de produção de imagens (filmes e fotografias), no contexto de suas experiências no cotidiano das atividades na Educação Infantil. (5) desenvolver junto ao grupo de professores participantes da pesquisa leituras sobre as imagens produzidas pelas crianças e as imagens produzidas pelos próprios professores. (6) refletir sobre as possibilidades que as imagens oferecem para outros olhares em relação ao desenvolvimento infantil, (7) desenvolver, a partir das imagens produzidas na escola, junto a Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores de Educação Infantil discussões em torno de temas relativos ao Desenvolvimento Infantil (8) elaborar, a partir dos objetivos acima (1,2,3,4,5,6,7) um vídeo-montagem de caráter formativo que possa ser pensado como espaço de reflexão sobre desenvolvimento infantil e práticas educativas.

Sendo assim, o objetivo central desta pesquisa é refletir sobre as possibilidades que as imagens e as produções imagéticas realizadas por crianças e professores/monitores de Educação Infantil, no contexto das práticas educativas, oferecem para construção de caminhos e para reflexões acerca dos processos de desenvolvimento infantil e das práticas educativas do professor. No contexto destas reflexões muitas questões surgiram e o projeto “Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”¹¹³ tomou forma e com ele destacamos que em um mundo povoado por imagens e por novas tecnologias sentidos são criados a partir das sensações que estas imagens nos oferecem. Imagens da infância são criadas/produzidas por professores e monitores de creches e acenam possibilidades de pensar sobre os trabalhos desenvolvido com as crianças. Que, as imagens produzidas por crianças de 0 a 3 anos nos oferecem possibilidades de refletir sobre os temas presentes nas discussões sobre desenvolvimento infantil e trabalho em creche e educação infantil. Que experiências imagéticas, de crianças e professores acenam para os muitos e diferentes lugares que circunscrevem a educação infantil.

Pontos de partida

Muitos têm sido os modos de sobrepor ideias e trabalhos na interface entre cinema e educação. Muitas também têm sido as maneiras de compor estas inter(trans)faces sobre o que se produz sobrepondo estas palavras, estes campos, estes lugares. Ou ainda, para além de lugares que ensaiam, inscrevem, ‘cinema’ e ‘educação’ – sobrepostos, justapostos – surge um campo aberto a ser percorrido, explorado, narrado, inventado, contado. Podemos dizer também que não basta apenas sobrepor estes termos, estas palavras, estas ideias, mas é preciso penetrá-las, experimentá-las, tocá-las, é preciso compor com elas, é preciso compô-las. Ou ainda, além de tomar seu uso cada dia mais frequente, definido, orientado, viciado, amarrado, aprisionado, modulado, seu uso clichê, instrumentalizado em práticas que ditam, na e pela imagem, formas únicas, plenas, formas de uso, formas hegemônicas. É necessário experimentar com o cinema e com as imagens, é preciso perguntar, se perguntar, O que pode a imagem? O que pode o cinema? O que pode a Educação?

Neste sentido, não é demais lembrar que a arte de modo geral e o cinema de modo específico, foram recursos utilizados de forma decisiva durante o fascismo, assim como continua sendo de extrema relevância quando verificamos os processos de modulação

¹¹³ FAPESP processo 2011/08 Projeto Pesquisa Regular e CNPQ Edital 02/2009 e processo n. 400594/2009-9.

presentes em filmes das mais variadas matrizes. O cinema e as tecnologias da imagem, também tem tido extrema relevância como recurso pedagógico, facilitador de relações de ensino e de aprendizagem. Um dos grandes temas aqui, é que, a imagem que cria modos de ser e de estar no mundo, cria sensações, desejos, ideias, a imagem e o cinema criam mundos. É aqui que o tema em torno da ‘potência’ do cinema, da imagem e da educação assume seus contornos e variantes, é aqui também que, na busca de escapar ao uso dogmatizado, instrumentalizado do cinema e da imagem na educação, faz surgir uma possibilidade de pensar um ‘devir cinema’ e para isto convidamos para esta reflexão a infância, que assume aqui espaço onde possibilidades emergem, desdobram, criam dobras, outras dobras. A infância, não como conceito, ou como referência de um lugar definido e dado, como lugar de uma fase na vida, mas a infância como abertura, como este lugar em que a dobra faz surgir outros desdobramentos, outros sentidos. Desta forma, quando dialogamos cinema, educação e infância, não estamos falando de modos novos ‘para educar’, formas ‘modernas’, atuais e eficiente de nos conduzir ‘a terra prometida’, estamos falando aqui de modos que possam ser outros, miradas que possam ser outras.

Sendo assim, procuramos refletir sobre possibilidades em torno das relações entre cinema e educação, dialogando com ideias de infância e de educação do olhar. O que temos é que a infância nos convida a nos colocarmos nos inícios das coisas, naquilo que ainda não é, naquilo que pode vir a ser, a infância coloca de forma certa, precisa, não onde devemos chegar, mas sim o ‘lugar’ de onde partimos, criando a necessidade de, estando no início, no começo, nos colocar a caminhar, a experimentar. A infância na condição de começo é sempre travessia.

Assim, se a infância é, neste sentido, travessia, percurso, modos de experimentações, na sua relação com o cinema, com as imagens, não importam as ‘mensagens’, ‘crenças’, ideologias que o cinema apresenta, mas sim, as experiências que ele nos convoca, os afetos que dispara, as sensações que nele e a partir dele acontecem e os sentidos que são produzidos. O cinema, como experiência, pode ser território de produção de sentidos, pode ser travessia de territórios em que eventos acontecem. Não território de lugares dados de clichês construídos, modulados por tecnologias que não administram somente ideologias, mas sim, tecnologias que criam modos de ser, mas pensamos aqui um cinema infantil, um cinema infância, um devir cinema, que cria condição de exposição, de experimentações, de montagens de possibilidades outras, de bricolagens “não apenas no sentido de podermos desviar múltiplas coisas deste ou daquele conjunto funcional para vários outros, mas também para que nossas próprias máquinas se engrenam multiplemente”. (Deleuze e Guattari 2010).

Bibliografia

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Editora UFMG. Belo Horizonte MG, 2005.

AGAMBEN, G. **Ninfas**. Editora Pre-Textos, Valência, Espanha, 2010.

BARROS, M. **Poesia Completa**. São Paulo, SP, Leya Editora, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

DELEUZE, G. **A Imagem Tempo** – Cinema 2. Editora Brasiliense. São Paulo SP, 2009.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Editora Graal. São Paulo SP, 2009.

LEITE, C. D.P. Experitempos de experinfância: re-cortes de montimagens de-formação. **Tese de Livre Docência**. UNESP 2011.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

RANCIÈRE, J. **O espectador Emancipado**. São Paulo, SP, Editora Martins Fontes, 2012.

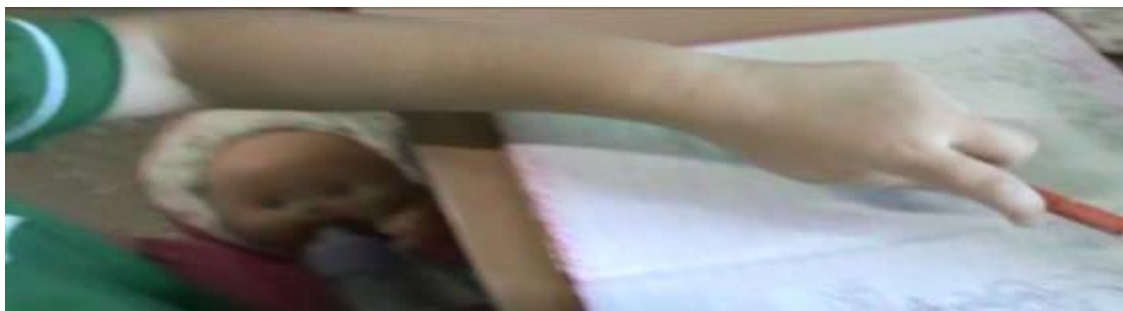
Palavras-chaves: Cinema, Educação, Infância.

Pesquisa com crianças e imagens: uma pesquisa em movimento

Bianca Santos Chisté

Universidade Federal de Rondônia - Campus de Rolim de Moura

bia_chiste@yahoo.com.br



Nos últimos anos o grupo Im@go¹¹⁴ sob a coordenação do professor César Leite tem desenvolvido pesquisas que possibilitam pensar as interfaces infância, cinema e educação. Nesses estudos temos observado que pesquisar com criança é um convite à experiência, a expor-se, a estar em perigo constantemente, é um convite à travessia, é um convite a ser tocado e afetado, a abrir-se a vida, ao mundo, aos seres, às coisas; a habitar outros tempos, outros lugares, outros espaços. É um convite a deixar rastros e marcas, pois habitar, já nos diz Gagnebin (2011, p. 60) “significa deixar rastros”, do mesmo modo como a lesma deixa seus rastros por onde passa. É um convite retornar ao tartamudo, as experiências primeiras, as experiências de fonte, aonde o verbo ainda é virgem. É um convite ainda a caminhar em direção oposta ao caminho seguro da ciência, ao método da ciência objetiva, a triangulação dos dados, indo experimentar em outros espaços-tempos, indo ao encontro das incertezas *do* e *no* caminho.

Dessa forma, a pesquisa de doutoramento¹¹⁵ “Infância e criança e matemática: em modo de...” vinculada aos estudos de Leite (2011), que tenho desenvolvido se constitui no campo do que usualmente chamamos de metodologia, como *uma pesquisa como experiência*. Ela parte da entrega de câmeras filmadoras às crianças da pré-escola, crianças de 04 a 05 anos, de uma instituição municipal no Estado de Rondônia. Essas imagens foram produzidas pelas crianças sem uma orientação prévia e longe do olhar direcionado do adulto. As imagens produzidas pelas crianças me convidavam a pensar, me convidavam a pensar a infância, a criança, nesse emaranhado de coisas, a educação. Mais que isso, ajudada pelos trabalhos do professor César Leite, a produção de imagens por crianças nos convidavam a pensar em uma pesquisa que não fosse previamente traçada, que não fosse previamente pensada, que não fosse previamente objetivada, mas me levava a pensar em uma pesquisa que se constitua como experiência.

Na quase (in) certeza de que portávamos um objeto ilegal, nos lançamos a cometer a maior das infrações: distanciar-se, como diz Agamben (2005) do *projeto que funda a ciência moderna*, a expropriação da experiência. Ou seja, distanciar-se da busca por um caminho seguro, dos instrumentos de medição, da quantificação das impressões sensíveis, da homogeneidade, do consenso, do genérico, do que pode ser estruturado,

114

Laboratório da Imagem, Experiência e Criação – UNESP Rio Claro.

115
Doutoranda em Educação Matemática – Programa de Pós Graduação em Educação Matemática – IGCE - UNESP/Rio Claro.

aplicado, e mesmo previsível. E arriscar-se, sem rumo à abertura do novo, ao desconhecido, ao que seria dado a conhecer, mesmo perguntando-me infinitamente, *afinal de contas para onde vou? Para onde vamos?* Ah esse é o grande enigma!

Pensávamos de posse das imagens, das filmagens feitas pelas crianças, que percorreríamos um caminho menos íngreme, menos sinuoso, menos duvidoso. Ledo engano. Muitas dúvidas e incertezas habitavam sempre o silêncio, interrompendo-nos e nos perguntando: quais direções tomaríamos? Mais uma vez a falsa seguridade abalava-se, pois a pesquisa aqui não era mais um lugar seguro, de reflexões sobre e a partir de, lugar onde lemos as imagens, interpretamos os dados, os analisamos. Mas se constituía como um lugar incerto, pouco preciso, pouco objetivo, lugar onde tentamos pensar com... pensar com as imagens, pensar com a infância, pensar com as crianças, pensar com as sensações. Uma pesquisa retirada do previsto, do calculável, um lugar de abertura, um lugar de vertigem, de corpos que se misturam, que se melecam, se lambuzam, se gosmeiam, de corpos que se encontram, uma pesquisa que se constitui como experiência, uma pesquisa infantil, uma pesquisa infante, uma infância da pesquisa, pois “pesquisar com crianças é um convite à abertura, ao deslocamento de lugares e tempo”. (LEITE, 2011, p. 115)

Desse modo, uma pesquisa com infâncias, com crianças, com imagens não poderia ser outra que não fosse uma pesquisa infantil, uma pesquisa criança, uma pesquisa com modos infantis, com perguntas infantis, pesquisa inaugural, de fonte; uma pesquisa que está sempre no princípio das coisas, na primazia das coisas; uma pesquisa que não é dada, que não é, nem será; uma pesquisa que quando dada, dá-se a devaneios, a delírios, a despropósitos, a arrebatamentos; uma pesquisa sempre por vir, uma pesquisa infância. Uma pesquisa nascida dos sentidos, das sensações, das percepções primeiras: primeiro cheiro, primeiro olhar, primeiro gesto, primeiro toque, pensamentos primeiros, primeiro caminhar, primeiro...: como se estivesse pesquisando pela primeira vez, como se fosse começar de novo, sempre de novo, capaz de olhar o que o olhar adulto não vê mais, capaz de sentir o que o adulto não sente mais.

As imagens produzidas pelas crianças como convite à intimidade convidam-nos a entrar nela, a entregar-se a ela sem reservas, a invadir seu espaço, a arrebatá-la, a deslumbrar-se, a excitar-se, para com isso, possamos juntos, com ela, delirar, variar, ir para além dela. As imagens infantis nos exigem um envolvimento íntimo, um abandono, uma entrega infantil. O que se deve “ler” nas imagens não é o que ela diz, mas aquilo que ela nos dá a pensar. Por isso pensar com a imagem, pensar além da imagem é olhar atento, é deslocamento, são outras travessias. Olhar a imagem, pensar com as imagens infantis não é criar um campo onde elas estão ali para analisá-las, interpretá-las, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que pensar. É demorar-se nisso. Pensar com as imagens e para além delas é entrar e demorar, se perder na profundidade ou como diz Larrosa, (2010, p. 142) “[...] é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado a proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido a proximidade do que fica por perguntar.” É nos desprendermos de nós mesmos, numa atenção estendida quase até o “limite que paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos.” (LARROSA, 2010, p. 48)

Pesquisar com crianças é estar no meio, na linha, como dizem Deleuze e Parnet (1998, p. 44), “[...] na linha de encontro de um mundo interior e de um mundo exterior. Estar no meio”, exposta a todos os contactos, a todos os encontros, sensíveis as vibrações. Pesquisar com crianças não se trata de falar por elas ou delas, ou prever uma criança ou mesmo entendê-las. Mas busca uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não é um ajuntamento de corpos, ou uma reunião, ou mesmo uma soma, mas o que acontecem

aos corpos quando se reúnem, quando se juntam, quando se encontram. É o que devem desse encontro, dessa composição, dessa produção de um modo de existência, um devir-criança.

No âmago da pesquisa com crianças, da pesquisa que devém-criança, encontramos uma criança enquanto força viva – um devir-criança, há assim, a dissolução, a dispersão da criança-pessoa, como nos diz Schérer (2009, p. 203), “a propulsão, se é que se pode dizer, da criança imobilizada sob o olhar dos adultos” para fora do corpo programado, em direção a involuções criadoras. Ela é criada, inventada por força dos encontros e a criação deles leva-nos a fugir da estratificação que impede os fluxos, a escapar da organização extrema e hierarquizada, que tenta a todo o momento, determinar o que pode e não pode ser feito, como e quando agir, como pensar. Ela cria um monte de inesperados, um caminho aberto, no qual não se sabe aonde vai dar.

Não se trata aqui de acrescentar um outro modo de fazer pesquisa, mas abrir-se, como diz Deleuze e Guattari (1996, p. 21) [...] às conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições, limiões, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor.” Trata-se ainda, de colocar-se em movimento ao longo de uma linha arbitrária, permitindo-se expor-se, sair às ruas, deslocar-se dos saberes ditos e dados; um deslocamento do olhar que permite a experiência, não como vivência passiva de ser conduzida, comanda por algo que já está dado, mas como algo que vai se apresentado e nos comandando ao longo da pesquisa, arrastando-nos assim, segundo velocidades e lentidões variáveis num movimento de fuga ou de direções. Em suma, uma pesquisa com crianças, uma pesquisa criança não se define pela ausência de protocolo, de modelo, não se define apenas pela existência de uma metodologia indeterminada; ela se define enfim, pela *presença temporária, provisória e transitória* dos caminhos encontrados.

É com um olhar desobjetivado, desprovido de perspectivas, de verdades, e com um gesto que Benjamin (1994) e Masschelein (2008, p. 37) nos convidam a ver, nos convidam a deslocar-se, a colocar-se no caminho, pois, caminhar envolve “ver, abrir os olhos, ter um novo olhar [...] para que possamos ver o que é visível e [...] e para que sejamos transformados.” É um convite, ainda, para nos colocarmos como andarilho, como andante, como transeunte, sem ter como ponto um lugar de saída e nem mesmo de chegada, seria o não chegar a lugar nenhum, pois, os lugares demarcam territórios, os lugares, nos dirá Mariano (COUTO, 2003, p. 65), “nos aprisionam, são raízes que amarram a vontade da asa.” A busca do andarilho, ser ignorante, é norteadada pelo não saber, pela incerteza, pelo imprevisível, pela invenção de novas possibilidades de vivência, porque ele não funda e demarca estradas, mas inventa e desinventa caminhos. A ideia de experiência, que diz Larrosa, (2002, p. 21, 25) “o que nos acontece, o que nos toca [...] o encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”, nos aproxima da infância, pois é por meio dela que o ser humano se constrói na história. Pela experiência e pela infância estamos abertos ao mundo, como seres inacabados, abertos a modificar-se e transformar-se. A infância, dirá Kohan (2005, p. 253), “é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência.”

Bibliografia

AGAMBEN, G. **Infância e história**. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

COUTO, M. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs. Capitalismo e esquizofrenia**. Vol 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, G; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. Editora Escuta, São Paulo 1998.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KOHAN, W. **Infância, Entre a Educação e a Filosofia**. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan - abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

MASSCHELEIN, J. E- ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e Realidade**. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.

SCHÉRER, R. **Infantis**. Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

Palavras-chaves: Imagens, Pesquisa infantil, Devir-criança.

Pesquisa com crianças e imagens: um convite à dúvida de todas as certezas

Luana Priscila de Oliveira

Universidade Estadual Paulista - UNESP

luoliveira923@hotmail.com

As várias pesquisas, que o Laboratório da Imagem, Experiência e Criação (I-Mago), sob coordenação do Prof. Dr. César Leite, desenvolve desde 2009 têm indicado que, pesquisar com crianças no contexto de produções imagéticas é experimentar em outro espaço-tempo, é perder a certeza dos caminhos previstos e seguros, é ser convocado pela força daquilo que passa, é ir ao des-encontro dos supostos espaços-tempos seguros dos axiomas e dos experimentos, ou como diz Agamben (2005) *deste projeto que funda a ciência moderna*.

Oferecer as câmeras fotográficas e filmadoras às crianças nos apresentamos ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chãos. São os caminhos que as crianças produzem que acabam por produzir a pesquisa e o pesquisar. Então, pesquisar com crianças é, já em si, um convite à outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como ‘experiência’ e não a pesquisa como experimento (LEITE, 2011). Neste sentido, tomamos o princípio de Agamben (2005) de que experimentar, é proceder de forma tateante, é um proceder sem certezas, pouco seguro, é um estado de quem se coloca a andar, é de alguma forma *percorrer um percurso*. E ainda que a experiência tenha vários significados, é fato que ela tornou-se inseparável do conhecimento, e, portanto da ciência. Assim uma aproximação do conceito de experiência que trata Agamben (2005) ao fazer científico parece se apresentar como possibilidade de humanização do homem enquanto sujeito de pesquisa, e porque não dá des-infantilização da criança na escola e na pesquisa.

Larrosa (2002, p.21) se apresenta para nos ajudar dizendo que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Ou seja, no nosso contato com a realidade, aquilo que *nos forma*, que nos *trans-forma*, que nos *de-forma* enquanto sujeitos; o que pela nossa percepção produz sentidos, que nos tira do esperado, do comum, do previsto, é a experiência que Benjamin (1995) também anuncia,

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano. [...] Quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem, e, para ele, ela se desenrola segundo as mesmas leis que o terreno em torno. Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, [...] ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas, assim como o chamado do comandante faz sair os soldados de uma fila (BENJAMIN, 1995, p.16).

Desse modo, é preciso que o pesquisador seja sensível, esteja aberto ao mundo, que mantenha uma atitude de passividade para que assim os acontecimentos o toquem. Lembrando que passividade aqui transcende a oposição entre passivo e ativo, “definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como sujeito incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. [...] O sujeito passional tem também sua própria força [...]” (LARROSA, 2002, p.26).

Segundo Larrosa (2002, p. 25-26), o sujeito da experiência se configura como um

território de passagem, e por isso ele não é

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; [...] o sujeito da experiência é [...] um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. [...] Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Nesse processo, a calma, o tempo, o ócio, o estar despreocupado, o desligar-se dos discursos, das análises e das previsões fazem-se necessários, pois, conforme diz Benjamin (1994, p.294), “o tédio é o passado do sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta”. É como se tivéssemos de voltar à infância, para novamente nos espantarmos com as coisas, permitindo que antes de falarmos algo sobre os acontecimentos, que eles digam algo a nós, ou sobre nós. Evocando outras vozes, teríamos que atingir o espírito criança de Nietzsche (2008, p.39), aquele que é “[...] criador livre e inocente, sem porquês nem para quês, isto é desinteressado”, ou, o estar quando infante de Manoel de Barros (2008, p.113), que permite “[...] ir às origens de uma coisa ou de um ser”, para nos livrarmos das amarras da razão e nos lançarmos ao movimento da vida.

Portanto, para que a experiência aconteça é preciso deixar-se conduzir, uma vez que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’” (LARROSA, 2002, p.24-25), que não está preocupado em *se por*, em *se opor*, em *se impor*, ou *em propor*, ele simplesmente se põe a caminhar. Sendo assim, o que verificamos é que infância e pesquisa e pesquisador se misturam, sendo ao mesmo tempo singulares e plurais, deixando suas marcas construindo seus percursos.

Neste sentido, e considerando meu envolvimento, como bolsista de iniciação científica, na pesquisa intitulada “Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças” (2012-2014), que buscou pensar acerca do desenvolvimento infantil a partir de um processo de produção de imagens com crianças e professores da Educação Infantil etapa I do Município de Rio Claro. Pesquisa que me convidou a produzir um cinema outro junto as crianças, no sentido de que neste projeto as câmeras e filmadoras eram oferecidas às crianças de 1 à 3 anos de idade, que brincando com os equipamentos de captura de imagens criavam mundos e inventavam modos outros de se apresentarem ao olhar dos adultos (pesquisadores e professores), surgiram indagações que nos tiram dos lugares seguros e previstos, fazendo que muitas certezas se transformem em dúvidas. Enfim, além do convite ao exercício do olhar e do se lançar à experiência, somos atacados por diversos questionamentos e convidados a perseguí-los!

Diante de tais afetações surgem então às questões que movimentam a pesquisa, que atualmente desenvolvo “Pesquisa e experiência com crianças e imagens: rastros para uma pedagogia pobre” (2013-2015)¹¹⁶: (1) A metodologia que vem se constituindo enquanto “Pesquisa e experiência” contribui para uma educação do olhar no que diz respeito a criança? Ou ainda, esta metodologia faz de fato com que compreendamos a criança enquanto sujeito de pesquisa que se torna protagonista durante o percurso da pesquisa, na pesquisa e na escola? (2) O que os “não sentidos” ou “não ditos” das produções imagéticas das crianças nos ajudam a pensar a pesquisa educacional com

116

Pesquisa em nível de mestrado desenvolvida por Luana Priscila de Oliveira, junto ao Im@go (Laboratório da imagem, experiência e criação), sob orientação do Prof. Dr. César Leite, vinculada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – campus de Rio Claro.

crianças e imagens? E diante disto, que leituras se fazem possíveis quando nos propomos a pensar com as imagens e não a partir ou sobre elas? (3) No contexto do capitalismo estético, no qual capturas biopolíticas tornam mesmo tudo o que é outro (diferença) pelo alargamento de seus discursos e dispositivos de modulação, que linhas de fuga podem ser percebidas nas produções imagéticas de professores e crianças no contexto de suas práticas escolares?

Na tentativa de responder tais questionamentos dentro de uma perspectiva que considera a metodologia enquanto um percurso a ser trilhado (AGAMBEN, 2008), tomamos como ponto de partida os estudos de Jan Masschelein acerca da *educação do olhar* e na necessidade de uma *pedagogia pobre* na pesquisa educacional crítica.

Assim, se pesquisar com crianças nos convida a ser tocado na pele, a ser tocado pelos acontecimentos, nos convida também a uma reflexão acerca do olhar. De como olhamos e de como as crianças olham e nos olham... De que modo e de onde se olha... Qual lente estamos usando para perceber os sujeitos de nossas pesquisas?

Masschelein (2008) propõe uma educação do olhar, no sentido de que sejam criadas condições para estarmos atentos e não alertas, mas sim despertos, prontos para uma transformação a partir da perspectiva do outro. E isto não significa que a verdade nos será revelada “Abrir nossos olhos é ver aquilo que é evidente; trata-se, como eu diria, de estar ou tornar-se atento ou expor-se” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37). A atenção, neste sentido, seria um estado mental daquele que ao invés de escolher uma nova lente, corrente, tendência, teoria, se despe das vestimentas e liberta seu olhar.

E para que isso seja possível, Masschelein (2008, p.43) diz ser necessária uma pedagogia pobre: àquela que “[...] nos convida a sair para o mundo, a nos expormos; em outras palavras, a nos colocarmos numa ‘posição’ fraca, desconfortável [...]”. Este autor vai ainda mais longe apontando que a pesquisa educacional crítica também necessita da mesma pobreza.

Conforme Masschelein (2008, p.43),

A pesquisa educacional crítica, ou seja, a pesquisa que abre os olhos, que nos coloca a uma distância de nós mesmos, que abre espaço para uma possível transformação, não depende da subjugação a um método ou da obediência a regras e procedimentos que seriam compartilhados por determinada comunidade (por exemplo, a comunidade científica, ou a comunidade dos seres racionais, a comunidade daqueles que se subjugam às teses da razão comunicativa...). Ela não requer uma metodologia rica, mas pede uma pedagogia pobre, uma pedagogia que nos ajude a estar atentos, que nos ofereça os exercícios de um ethos ou atitude, não as normas de uma profissão, os códigos de uma instituição, as leis de um reino.

[...]

A pesquisa educacional crítica exige uma pedagogia pobre, uma arte pobre: a arte de esperar, mobilizar, apresentar. Essa arte pobre é, de certa forma, cega (não tem destino, não tem um fim, não vai a lugar nenhum, não está preocupada com o além, não tem o olhar numa terra prometida), ela é surda (não escuta qualquer interpelação, não obedece “leis”) e muda (ela não tem ensinamentos a oferecer). Ela não oferece qualquer possibilidade de identificação (a posição de sujeito, seja ela a de professor ou de aluno, está, por assim dizer, vazia), não há conforto.

Na mesma direção Leite (2011, p.128), diz que educar o olhar é sobretudo “[...] colocar em dúvida as perspectivas, os lugares, as certezas” assim “se pesquisar com crianças é um convite a caminhar, um convite a educar o olhar, pesquisar com crianças é um

convite às dúvidas de todas as certezas”.

Com base nessas formulações e diante da diversidade de possibilidades de se de se pensar os modos de fazer pesquisa com crianças nas Ciências Humanas, e mais especificamente na área da Educação, o objetivo da supracitada pesquisa que encontrasse em fase de execução é: refletir sobre as fronteiras da pesquisa em educação com crianças e imagens, quando assumimos a perspectiva de uma pedagogia pobre, tomando como ponto de partida as elaborações acerca deste conceito conforme apresentadas por Jan Masschelein. Neste cenário, foram estabelecidas as seguintes ações: (1) retomar os dados imagéticos produzidos pelas crianças na pesquisa “Infância, Pesquisa e Experiência: Reflexões e olhares para o Desenvolvimento Infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças” (2012-2014); (2) buscar aproximações entre o conceito de pedagogia pobre elaborado por Jan Masschelein e o modo de se pesquisar com crianças na área da educação; (3) buscar indícios nas imagens e falas das crianças e professores que nos ajudem a pensar acerca da metodologia de pesquisa que vem se constituindo no grupo enquanto “Pesquisa como experiência” e possíveis capturas as quais esta pode estar sujeita dentro do atual cenário biopolítico. (BRASIL, 2008).

Estamos partindo do princípio de que as imagens da referida pesquisa, se configuram como documentos de pesquisa e ou de investigação. Mesmo que a ideia central não seja tratar analiticamente estas imagens, e, sim, produzir algumas leituras buscando nelas o que emerge, ou dito de outro modo: assumindo a perspectiva de “pensar com as imagens” e não a partir delas.

Bibliografia

AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas I**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL, André Guimarães. **Modulação/Montagem**: ensaio sobre biopolítica e experiência estética. Tese (Doutorado em Comunicação) 2008. Rio de Janeiro. Universidade federal do rio de janeiro. Julho de 2008.

LARROSA B, J. Notas sobre a experiência e o saber experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan - abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 20/09/2009.

LEITE, C. D. P. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

MASSCHELEIN, J. **E-ducando o olhar:** a necessidade de uma pedagogia pobre. Educação e Realidade. v. 33, n. 1, jan/jun. 2008.

NIETZSCHE, F. Das três metamorfoses. In:_____. **Assim falava Zaratrusta:** um livro para todos e para ninguém. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Palavras-chaves: Pesquisa educacional, experiência, pedagogia pobre.

Ensaio-Fílmico: entre o textual e o imagético

Rafael Christofolletti

Universidade Estadual Paulista - UNESP

rafaelchristofolletti@yahoo.com.br

Como trabalhar com imagens sem cair em um viés utilitário? Talvez esse tenha sido o maior dilema a ser pensado em “Ensaio-fílmico: cinema, loucura e resistência¹¹⁷”. Seja na educação pela perspectiva de uma finalidade pedagógica, seja na saúde mental com uma finalidade terapêutica o trabalho com imagens tem sido marcado nos campos de saberes por uma ótica da utilidade.

Tomado pela temática do processo de produção cinematográfico e um povoado de imagens produzidas por usuários¹¹⁸ do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS I) de Santa Gertrudes o formato tradicional da pesquisa acadêmica não se mostrou suficiente para o caminho que o processo da pesquisa havia se delineado até então e pedia a criação de outras saídas. *Pediadesenvolver a potência de criar acontecimento nas práticas de registro audiovisual a partir da apreensão das emergências de zonas relevantes de tensão social* (FUGANTI, 2010).

Psicólogo, concursado da Prefeitura Municipal de Santa Gertrudes, tive a oportunidade de participar do processo de implantação do serviço de saúde mental desse município e desenvolver oficinas/projetos como a oficina de cinema. A partir dessa oficina e do encontro com o I-mago¹¹⁹ surgiu a proposta de pesquisa de disponibilizar câmeras fotográficas e filmadoras onde o usuário de saúde mental saía da esfera do espectador para o da produção propriamente dita.

O percurso da pesquisa não se fez de maneira linear, mas a partir de encontros com usuários e coordenação do serviço e, assim, foi tomando dimensões outras para além das filmagens dentro do CAPS como em um Encontro de Economia Solidária e Saúde Mental no município de São Paulo na qual usuários comercializaram artesanatos produzidos em oficinas no CAPS ao mesmo tempo em que faziam suas produções imagéticas. A pesquisa se apresentava com um ponto de partida sem, contudo, antecipar um ponto de chegada.

117

Livro publicado pela “Cultura Acadêmica” fruto da pesquisa de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP Rio Claro: “Dissertação-fílmica: cinema, loucura e resistência”.

¹¹⁸ O termo usuário é utilizado para contrapor uma ideia verticalizada na relação de cuidado que é estabelecida entre o profissional de referência do serviço e a pessoa em sofrimento psíquico intenso

¹¹⁹ O I-mago é “um grupo de estudos e pesquisas que surgiu com o intuito de somar os esforços investigativos ao “GEP – Linguagens, Experiência e Formação”. O termo “I-mago” possui sua origem no latim e quer dizer Imagem, que nos auxilia a refletir sobre processos de produção de subjetividades na cultura contemporânea. O termo “mago” também nos remete a magia ou a quem faz a magia, o que se relaciona intrinsecamente as reflexões suscitadas pelo grupo referente à busca por linhas de fuga às formas de controle exercidas na atualidade. Por “experiência” entendemos o que nos toca, o que nos passa, a um acontecimento. Os colchetes – [] – e a Arroba - @ de “Criação” relaciona a imagem ao recorte, enquadramento de algo que, é maior ou mais amplo: a “experiência” propriamente dita, por exemplo. E é a partir desse recorte ou do trato que dá a ele que “novas” possibilidades de apreensão, subjetivação, experimentação e profanação podem ocorrer. Diante disso, os estudos de Walter Benjamin, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Michel de Certeau, Jaques Rancière, Jorge Larrosa e Giorgio Agamben, entre outros, apresentam grande importância para nossos caminhos e des-caminhos investigativos.”

Como o processo de produção cinematográfica, a dissertação se organizou em três momentos – pré-produção, produção e pós-produção.

No cinema a pré-produção é considerada a etapa fundamental na realização do filme, pois a partir dela se dará além do roteiro, um planejamento logístico financeiro minucioso para que as filmagens possam ocorrer de maneira a minimizar os custos da produção e atender o máximo de rentabilidade das produtoras financiadoras do projeto. À semelhança do processo fabril com a divisão social do trabalho isso ocorre também no fazer cinematográfico na medida em que há uma especialização e compartimentalização de uma série de atividades (e saberes) com o objetivo de dar mais celeridade e otimização ao projeto¹²⁰. Isso é verificado na divisão das chamadas funções cinematográficas básicas consideradas fundamentais para a realização de qualquer projeto cinematográfico: direção, produção, fotografia, arte, som, montagem e finalização, por exemplo,¹²¹.

O Diretor que antigamente escrevia suas próprias histórias, produzia, filmava, montava o filme e às vezes até atuava, hoje, possui, muitas vezes, um papel mais administrativo que artístico de fato na medida em que coordena os diversos departamentos da produção cinematográfica (roteiro, arte, som, montagem...) com o objetivo mais voltado a uma lógica pautada por interesses comerciais e maximizadores de lucro.

A etapa de produção se refere às filmagens propriamente ditas que seguem um cronograma pré-estabelecido na pré-produção com, inclusive, um planejamento rigoroso de planos e cenas já realizados na chamada decupagem. Já pós-produção é a etapa de finalização do filme onde é feita a montagem dos planos filmados – onde também são inseridos os sons, os efeitos especiais, etc.

Enquanto isso, no “Ensaio-filmico”, na pré-produção, foi abordada a trajetória que possibilitou respectivo trabalho compreendendo a ideia de pesquisa como experiência: algo que envolve, mobiliza e afeta o pesquisador, deslocando-o de seu lugar imóvel que muitas vezes a pesquisa tradicional. Coloca novos problemas, novos caminhos, novas saídas, diferentemente do previamente estabelecido, diferentemente do processo cinematográfico: algo da ordem do singular e não da repetibilidade do experimento.

A produção é composta por cinco cenas constituídas a partir de montagens do que venho a chamar de *planofragmentos* – uma espécie de *miniensaio*, uns maiores e outros menores, uns mais imagéticos, outros mais conceituais, mas todos decorrentes de composições ora com textos, ora com imagens, trechos de filmes, músicas, enfim, montados com objetivo de produção de sentidos a partir de uma série de problemáticas suscitadas relativas à loucura, saúde mental e reforma psiquiátrica em um contexto de sociedade de controle e medicalização da vida, mais particularmente, no que se refere à reprodução de uma lógica médica da loucura no âmbito da micropolítica das relações. Além disso, com o formato do trabalho apresenta-se uma perspectiva de transversalidade e subversão à lógica de compartimentalização dos saberes e fazeres cinematográfico e do próprio meio científico.

A seção *PRODUÇÃO* está dividida em cinco cenas montadas a partir de 24 planofragmentos. São elas: *Higienização Social, A loucura, A Reforma Psiquiátrica, IV Feira de Economia Solidária e de saúde mental e CAPS – o cotidiano e a produção de*

¹²⁰ Essa tem sido uma característica observada, sobretudo, mas não apenas, na produção cinematográfica *hollywoodiana*.

¹²¹ Baseamo-nos aqui no material didático da Academia Internacional de Cinema (AIC), localizada no município de São Paulo, referente a dois cursos que realizei (correntes cinematográficas e curso intensivo de cinema digital) além de material disponível no site sobre cinema: Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2012

loucura. Assim como os planofragmentos, algumas cenas têm um caráter mais imagético, outras mais conceituais; no entanto, ostentam, de certa forma, um caráter não linear mesmo no que diz respeito ao cronológico dos *acontecimentos* desse percurso¹²².

A travessia pelas cinco cenas desse ensaio-filmico nos leva a tecer e retomar algumas considerações, no terceiro momento do trabalho, a pós-produção, sem a pretensão de finalizar ou esgotar nenhum assunto. Nesse sentido, cabe destacar certo desapego em relação ao roteiro previamente estipulado no sentido de uma disponibilidade para as aberturas ao acontecimento que esse percurso de pesquisa com os usuários e suas produções propiciou. Pensar a pesquisa como experiência nos leva a caminhos arriscados colocando em cheque a própria questão da utilidade inicialmente apontada. O lido com imagens e equipamentos audiovisuais nos mais diferentes campos pode ser muito potente

enquanto dispositivos de encontro, agenciamentos e produção de singularidades. Indiretamente as câmeras propiciaram a criação de novos territórios existenciais e uma alegria de viver que, por si só já é uma subversão do cotidiano de alguns haja vista décadas de tratamentos biomédicos, como aponta Ramalho (2010), na perspectiva de produção de acontecimento, autonomia, singularização e fuga do processo de medicalização em curso.

Essas práticas de produção imagética sem um direcionamento prévio (para uma utilidade como a terapêutica, por exemplo) na medida em que criam efetivos espaços de produção de vida, tornam-se instrumentos para romper com a lógica “sanitária” presente em grande parte dos serviços de saúde mental. (CHRISTOFOLETTI, 2013, p.171).

Bibliografia

ACADEMIA INTERNACIONAL DE CINEMA (AIC). **Manual de Produção da Academia Internacional de Cinema**. São Paulo: AIC, 2010.

AMARANTE, P. **Loucos pela vida** – a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

AMARANTE, P.; FREITAS, F. **Psiquiatrização da vida e o DSM V**: desafios para o início do século XXI. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/ccs/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=4569&sid=4&tpl=printerview>>. Acesso em: 13 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Clínica Ampliada**, 2004. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/clinica_ampliada.pEF>. Acesso em: 6 nov. 2011.

¹²² As produções da feira de economia solidária e saúde mental, por exemplo, estão na quarta cena enquanto as discussões acerca das sessões de cinema estão nas primeiras, e as produções no CAPS na última cena.

BRASIL, A. **Modulação/montagem** – ensaio sobre biopolítica e experiência estética. Rio de Janeiro (tese de doutorado), 2008.

CHRISTOFOLETTI, R. **Ensaio-fílmico: cinema, loucura e resistência**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

DELEUZE, G. Sobre a Imagem-tempo. In: _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008a, p. 75-79.

DELEUZE, G. Post-Scriptum Sobre as sociedades de controle. In: _____. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008b, p. 219-226.

FOUCAULT, M. O nascimento da medicina social. In: _____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999, p.129-143

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Editora Perspectiva AS, 2008.

FUGANTI, L. **Transcrição fala**: documentar e reportar de aula de oficina estética de cinema. 2011º semestre de 2011, São Paulo.

GUATTARI, F. Práticas Analíticas e Práticas Sociais. In: _____. **Caosmose**: o novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000, p. 183-203.

LARROSA, J. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2002.

RAMALHO, S. **Uma alegria subversiva**: o que se aprende em uma escola de samba? São Paulo (tese de doutorado), 2010.

Sites e Revistas Consultados

CARTA CAPITAL, O terror higienista. n. 680, de 18 janeiro de 2012. p. 29, por WálterFanganiello Maierovitch.

<<http://www.viomundo.com.br/denuncias/raquel-rolnik-em-vez-de-politica-policia.html>>. Acesso em: 26 de jan. 2012.

<http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/a_paixao_diagnostica.html>. Acesso em: 17 fev. 2012.

<<http://www.redebrasilatual.com.br/temas/cidadania/2011/05/sociedade-civil-pede-federalizacao-de-investigacao-sobre-crimes-do-pcc-cometidos-em-maio-de-2006>>.

Acesso em: 10 abr. 2012.

Infância, Juventude, Educação e Cultura

IJEC

Maria Luiza Oswald
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ

<http://www.gpijec.com/>

Narrativas transmídias em mobilidade

Helenice Mirabelli Cassino Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

tucassino@gmail.com

Apresento aqui um recorte que refere-se à Tese intitulada “Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos de aprender-ensinar”, defendida no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ¹²³. O estudo, já finalizado, buscou conhecer de que modo os usos dos dispositivos móveis e ubíquos podem mediar a superação do desencontro entre as culturas juvenis e a cultura escolar. Esse foco surge a partir da constatação da existência de tensões e desconforto tanto por parte de equipes pedagógicas como dos discentes e pais dos alunos. Para crianças e jovens, a escola tem se tornado cada vez mais um espaço distante de suas experiências cotidianas e a separação entre as práticas culturais que acontecem dentro e fora da escola cresce ainda mais a partir da expansão dos usos das tecnologias de comunicação móvel. Se fora da escola, o uso de *netbooks*, aparelhos celulares e *smartphones* traz as possibilidades das linguagens hipermediáticas e do acesso contínuo às redes de amigos e de conhecimento compartilhado, dentro das instituições esses usos são, na maioria das vezes, negados e condenados, separando mais uma vez a condição de “aluno” do sujeito que é constituído na relação com os artefatos de seu tempo histórico.

O estudo foi desenvolvido através de oficinas, com alunos de sétimo a nono ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Esta escola faz parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação, intitulado Ginásio Experimental Carioca (GEC). A escola conta com sala de informática e *netbooks*, além de estimular o uso do portal Educopédia¹²⁴. As oficinas foram desenvolvidas durante 4 semestres¹²⁵, priorizando os usos dos dispositivos móveis (aparelhos celulares e *smartphones*) como mediadores nos processos de aprender-ensinar e tiveram a participação e coautoria de professores da escola. O estudo se desenvolveu a partir da relação teoria-empíria, tendo como interlocutores Mickail Bakhtin, Walter Benjamin, Bruno Latour, Pierre Lèvy, Lucia Santaella, André Lemos, Lucia Rabello de Castro, Paulo Carrano e Julio Dayrell, entre outros.

O recorte escolhido para a discussão aqui apresentada diz respeito às narrativas transmídias, que foram construídas durante o estudo e que se destacaram como possibilidade nas práticas vivenciadas no campo.

123

Tese orientada pela Profa. Dra. Maria Luiza Oswald e defendida em fevereiro de 2014.
Disponível em: www.proped.pro

124 A respeito do GEC e do portal Educopédia, consultar
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2285016> e
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=1068330>

125 As oficinas foram: “Fotografia e vídeo”, “Olhares sobre a cidade”, “Cronistas da cidade” e “Jornal online”

Narrativas transmídias

As narrativas transmídias são um fenômeno midiático que aparece recentemente e permite aos sujeitos expandir sua experiência com uma história ou informação. O conceito de *storytelling transmedia* foi apresentado por Henry Jenkins em 2001 para explicar de que modo a convergência das mídias propiciava o desenvolvimento de conteúdos em diversas plataformas a partir de uma forma específica de narrativa. A narrativa transmídia articula narrativas complementares em que cada uma conta um pedaço da história ou traz uma perspectiva diferente, com novas informações que ajudam a compreender o todo. Não é simplesmente a transposição de uma mesma narrativa para múltiplas plataformas, mas a apresentação de diferentes elementos da narrativa em uma plataforma que seja potencialmente mais adequada para a sua exposição.

Gosciola (2011) entende que “a narrativa transmídia, mais que um conceito, é um processo verificado em algumas áreas da comunicação, seja no entretenimento, no jornalismo, no meio corporativo e até mesmo na área da educação” (p.3) onde em cada plataforma encontramos pistas ou rastros que complementam a narrativa encontrada em outra plataforma. O autor aponta que esse processo é adequado a um público que hoje tem “um comportamento migratório ao decidir qual será a sequência narrativa e por quais plataformas” (ibid. p.8). Podemos pensar, assim, que a partir de suas estruturas hipertextuais e multimidiáticas, essas narrativas são dirigidas ao leitor das hipermídias, entendendo a hipermídia como sendo uma linguagem (SANTAELLA, 2005, 2010) que se constitui a partir da junção das hibridações midiáticas (a possibilidade da convergência e mistura de diversas mídias) com a estrutura hipertextual das informações em rede, que são acionadas pelos sujeitos.

Trazer a noção de narrativa transmídia para as relações de aprendizagem e ensino pode representar um avanço no sentido da apropriação de práticas midiáticas que visem contribuir com as ações pedagógicas, mas não é tarefa fácil e o maior engano é, de fato, acreditar que apenas a adaptação de uma mídia para a outra dá conta da empreitada. Na tentativa de encontrar a diversificação das plataformas numa narrativa que se complementa, acredito ser possível reconhecer algumas das características da transmídia nas criações realizadas durante o estudo de campo, a partir das produções dos alunos sobre os arredores da escola. Nas oficinas, de modo geral, estivemos interessados em produzir sentido sobre os lugares que nos dizem respeito, e para isso a escola, seu bairro, seus habitantes e os trajetos se constituíram como o ponto em comum entre todos os sujeitos daquela experiência, dando origem à criação de um vasto material, descrito a seguir.

1.A história da escola e curiosidades envolvendo a escola foram narradas a partir de textos escritos e imagens produzidas ou garimpadas na internet e o conteúdo foi publicado em um *blog*, que pode ser acessado através de códigos de barras bidimensional (QRcode) colocados em lugares estratégicos na escola; 2.imagens feitas no entorno da escola em diversas situações, explorando as características do bairro, lugares (escola, teatro, praças, academia de ginástica, prédios, estabelecimentos comerciais), seus transeuntes, moradores e comerciantes, assim como algumas atividades como feira, venda de plantas, vendedores ambulantes etc, foram divulgadas no *blog* e na página do grupo criado no Facebook; 3.um vídeo realizado dentro da escola e outro na Praça Afonso Pena, contendo entrevistas com frequentadores e comerciantes, foram publicados no YouTube e no Facebook; 4.foram criados textos

com relatos ou histórias “inventadas” e divulgados em eventos realizados na escola; 5. foram também produzidas imagens e textos a partir de uma atividade semanal temática, divulgados a partir mensagens pelo celular (SMS) e postagem no Facebook; 6. criou-se uma revista *online* em plataforma própria para este fim; 7. foi realizada ainda uma experiência com *twitteratura* (literatura pelo Twitter). Abaixo, imagens referentes a algumas dessas atividades, como o acesso ao *blog* pelo QRCode e as postagens referentes ao tema “ambulantes”:



Cada um desses elementos pode ser entendido como um “pedaço” da grande narrativa que foi a ressignificação do espaço, comum a todos, a partir de múltiplas plataformas e linguagens, explorando o que cada uma tinha de maior potencial para a exposição das ideias e informações. Elas se complementam e se inter-relacionam, de acordo com o envolvimento e a vontade do leitor, o caminho por ele traçado ou aquilo a que ele teve acesso. É uma narrativa que foi expandida a cada novo elemento e que permite ainda ser expandida. É principalmente, uma narrativa coletiva, feita a muitas mãos e a partir de muitos olhares – daqueles que produziram e daqueles que “consumiram”. Assim, cada mídia foi utilizada de forma a possibilitar uma compreensão adicional, e a reunião do conhecimento a partir de diversas mídias é o que abre a possibilidade de pensar nessa como uma experiência transmídia. Jenkins (2009) cita Pierre Lévy para referir-se à inteligência coletiva, observando que “a distinção entre leitores, produtores, espectadores, criadores e intérpretes irá se dissolver e formar o ‘circuito’ [...] de expressão, com cada participante trabalhando para sustentar a atividade dos outros” (p.137, 138). O autor discorre ainda sobre o modo como as crianças reúnem seu conhecimento a respeito de determinado produto midiático, distribuído por diversas plataformas, e aponta que é possível encarar essa dinâmica como “parte do processo por meio do qual as crianças estão aprendendo a viver nos novos tipos de estruturas sociais e culturais descritos por Lévy” (ibid., p.184). Jenkins aponta que as crianças estão sendo preparadas para contribuir com uma cultura do conhecimento mais sofisticada, marcada pela autoria cooperativa e a inteligência coletiva, e faz uma dura crítica aos processos educacionais, quando aponta que a busca por informação com outras pessoas ainda é classificada como “cola”. O autor observa que na contramão daquilo que já experimentamos na vida cotidiana, a partir das construções coletivas e colaborativas, “nossas escolas não estão ensinando o que significa viver e trilhar em tais comunidades de conhecimento [...]” (JENKINS, 2009, p.184).

Essa é uma das questões que pode ser levantada a partir do estudo desenvolvido, ao tentar aproximar as culturas juvenis das práticas escolares. As experiências de aprendizagem construídas na interlocução com os sujeitos da pesquisa me levaram a compreendê-los em seu contexto histórico-cultural e a partir de sua inserção em um mundo marcado pela cultura digital. Esse é um desafio e uma exigência que se coloca

principalmente para o campo das políticas públicas educacionais. Embora não tenha sido o foco desse estudo, não pude deixar de observar que as iniciativas que têm sido colocadas em prática pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro ainda não atendem às demandas que os novos tempos trazem. Em tempos de possibilidades trans e hiper mídias, de convergência e dinâmicas hiertextuais, o aluno se vê diante de apostilas padronizadas e de recursos que reproduzem o formato emissão-recepção que privilegia a exposição do professor.

As dinâmicas ciberculturais divergem muito daquilo que ainda hoje é oferecido nas escolas, ainda mais se considerarmos as diferentes plataformas conectadas aos dispositivos móveis, que poderiam ampliar a participação dos alunos, a construção coletiva, o compartilhamento de conhecimento e o prazer, potencializando as situações de aprendizado. Jovens em rede estão conectados entre si e a uma gama imensa de conteúdos que chegam de forma fragmentada provocando seus sentidos, e mostram-se aptos a realizar leituras e escritas a partir de um mosaico construído pela remixagem desses conteúdos. A imagem, a palavra, o som, o movimento, o *design* gráfico, a sensibilidade pelo toque e tantos outros elementos adquirem uma especificidade no contexto digital e seus usos convergentes a partir dos dispositivos conectados abrem horizontes para propostas educacionais que poderiam redimensionar as próprias noções de tempo, espaço e saber escolar.

Bibliografia

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino. *Dinâmicas de uma juventude conectada: a mediação dos dispositivos móveis nos processos da aprender-ensinar*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, 2008.

GOSCIOLA, Vicente. Narrativa transmídia: a presença de sistemas de narrativas integradas e complementares na comunicação e na educação. In: *IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*. São Paulo: Universidade de Sorocaba, 26,27 de set. de 2011.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Trad. Susana Alexandria. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hiper mídia*. 3.ed. São Paulo: Iluminuras / FAPESP, 2005.

_____. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

Palavras-chaves: educação, narrativas transmídias, dispositivos móveis

Cibercultura e aprendizagem significativa

Ana Carolina Pereira da Silva Rosa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
anacarolinarosa@yahoo.com.br

A cada conceito tecnológico desenvolvido, acompanham uma série de aparelhos, de lógicas e sensibilidades, que são historicamente constituídos.
Helenice Ferreira

Os diferentes autores que fundamentaram minha dissertação de mestrado e as falas dos alunos e professores entrevistados vêm apontando para um novo modo de aprender decorrente das transformações engendradas na cibercultura. Como aponta Ferreira (2008) na epígrafe, as transformações sociais possibilitadas pelo desenvolvimento do que ela chama de “conceitos tecnológicos” propiciam o surgimento de novas dinâmicas e sensibilidades. Estas, por se tratarem de uma construção histórica, são um processo que os jovens de hoje vivenciam de forma simultânea à manutenção de um modelo comunicacional linear. No entanto, ao entrarem em contato com essa linearidade, na escola, estes jovens se ressentem das práticas baseadas nesse tipo de comunicação que diferem tanto de seus modos de aprender.

Segundo os autores Veen e Vrakking (2009) esses sujeitos nascidos na cibercultura querem “*estar no controle daquilo com que se envolvem e não têm paciência para ouvir um professor explicar o mundo de acordo com suas próprias convicções.*” (p.12) Estes mesmos jovens querem aprender através da experimentação dos “ícones”, do compartilhamento de hipóteses, da construção coletiva e sensorial, da experiência viva própria da vida fora dos muros escolares, “vendo e ouvindo”.

De acordo com Silva (2010), esses sujeitos desejam ser protagonistas de suas ações, uma vez que experimentam essa posição ativa nos usos que fazem das tecnologias digitais cotidianamente. Esse perfil de estudante traz para a sala de aula a necessidade de uma nova lógica que fundamente um processo de ensino-aprendizagem mais dialógico.

Considerando esse contexto e buscando investigar o papel das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem, realizei minha pesquisa de mestrado em uma escola de Ensino Médio Integrado que abarca um projeto de formação técnica voltada para as mídias digitais. Esse projeto é fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado do Rio de Janeiro e um instituto privado. Para além das muitas tensões e problematizações surgidas ao longo da pesquisa, trago para esse recorte a reflexão acerca do papel mediador das tecnologias digitais para a construção de uma aprendizagem significativa dentro da escola.

Os alunos entrevistados questionaram uma prática pedagógica pautada na cópia e no papel, alheia às novas sensibilidades do “*ver e ouvir*” e que dificulta a aprendizagem significativa. Em relação às aulas expositivas de química, o estudante Leonardo expõe

suas inquietações, deixando clara sua necessidade de experimentar a construção do conhecimento de forma autoral e prática.

Leonardo: Química não é papel! Química é a transformação! Você tem que ver o que ta acontecendo, então é ácido, é base, mistura com isso, vai dar aquilo, vai dar água, vai dar sal. Em química você tem que fazer experiência, em biologia, você tem que ir no microscópio, você tem que ver a célula! Você pode entender a célula toda, mas se você não vê, não adianta. Eu acho que tem que ter mais prática, precisa ser vivo.

A fala de Leonardo remete à afirmação de Veen e Vrakking (2009) quando estes apontam que os jovens de hoje “*aprendem por meio da descoberta e da experimentação*” (p.44). Um professor do currículo técnico complementa esta fala, afirmando que as perguntas e os interesses dos estudantes precisam ser valorizados e conduzidos de modo a proporcionar essa aprendizagem viva, onde eles próprios constroem o conhecimento a partir da experimentação.

Valter: Um aluno chegou para um professor daqui e disse: “Eu quero fazer uma animação em 3D”. Aí ele falou: “Olha, não é simples fazer uma animação em 3D, é complicado, exige uma série de tecnologias”. Aí o aluno virou pra ele: “Mas eu vi no Youtube que era simples de fazer”. E o professor o que fez? Ele tinha dois caminhos: podia simplesmente dizer: “As técnicas que o Youtube te mostra pra fazer animação 3D são primárias, são muito rudimentares você não vai construir um novo avatar com aquelas técnicas”. Ou fazer o que o professor fez: “Vamos lá ver como é que é.” E quem disse que o garoto queria construir o novo avatar? Ele queria experimentar a técnica de construção 3D!

A situação narrada pelo professor Valter permite dizer que a informação pronta exposta pelo professor detentor da verdade não dá mais conta da complexidade a que os sujeitos estão submetidos na sociedade contemporânea. De acordo com Porto (2006), os jovens experimentam essa aprendizagem significativa no contato com tecnologias digitais, como os jogos eletrônicos, e afirma que, “*jogando, sua aprendizagem tem significação*” (Id., *ibid.*, p.46).

Ao mesmo tempo em que, ao jogar, os jovens podem experimentar uma aprendizagem que seja significativa, dois jovens sinalizam a importância de os conhecimentos escolares se tornarem também significativos na vida e não apenas um discurso sem sentido.

Leonardo: O professor falou: “alguma vez você vai usar isso na sua vida”. Pode ser que sim. No 1º ano, a gente aprendia função, aí vai perguntar pra ele porque que a gente aprendeu função, e ele: “função é usada com o seu celular. Você tá aqui, você quer falar com uma pessoa não sei aonde e isso é a função de não sei o que”.

Raquel: Todo professor de matemática diz que a gente vai usar razões trigonométricas em algum lugar, mas eu ainda não consegui achar o lugar. Vamos supor, eu vou fazer cinema e nunca mais eu vou olhar pra razões trigonométricas, mas eu tenho que aprender pra passar de ano na escola, sabe? Então, é isso que eu vou fazer.

Essa aprendizagem que se dá somente para atender aos ditames escolares faz pouco sentido aos alunos que vivenciam fora da escola uma forma de comunicação multidirecional e uma aprendizagem significativa. Sobre essa tensão, Silva (2001) afirma que “*é preciso enfrentar o fato de que tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção*” (p.3). No entanto, este é um processo longo, pois como afirma um professor do currículo técnico, existem marcas tradicionais muito arraigadas no sistema educacional.

Tadeu: A gente tem uma formação histórica de professor onde ele é o detentor do poder, daquele conhecimento e o professor tem essa característica arraigada de que “eu detenho o poder”. Por mais que camufle, que não demonstre isso diretamente, sabe que, na maioria dos casos, a gente tem essa sensação.

Ao mesmo tempo em que ainda predomina na escola o papel do professor como “detentor do conhecimento” acumulado historicamente, os jovens alunos nativos digitais esperam construir conhecimentos vivos, significativos às suas vidas de modo que possam ser reconhecidos e vivenciados no cotidiano. Essa necessidade pode ser percebida na fala de Raquel que se ressentida da falta de diálogo ainda existente entre a escola e a vida.

Raquel: Então isso é usado na vida? Você tem que ver isso na prática. Se você tá vendo aquilo na teoria, na prática você não reconhece aquilo, porque você nunca viu aquilo, entendeu? A professora me falou: “Quando você chegar no mercado de trabalho, o seu patrão não vai falar ‘converte de KB para MB’. Ele não vai falar isso! Você vai ver uma situação disso e vai ter que fazer o cálculo, raciocinar e fazer na hora.” Se ela e os outros professores também sabem que na minha vida profissional vai ser assim, o cara não vai pedir que eu faça, por que ela me ensina como se o cara fosse pedir? Por que os professores me ensinam de uma maneira que não vai acontecer? Devia ensinar conforme é a vida, como eu vou trabalhar lá fora, porque eu vou chegar lá fora achando que é uma coisa e vai ser outra.

Essa necessidade de considerar a cibercultura nas práticas escolares, construindo uma escola mais próxima e significativa aos jovens estudantes, vem sendo uma preocupação da escola pesquisada que encontrou na inserção das tecnologias digitais em sala de aula uma possibilidade de proporcionar uma aprendizagem significativa a estes alunos. No entanto, a simples inclusão desses artefatos não vem sendo garantia de mudança no processo de ensino-aprendizagem nem nessa escola nem em outras, como vêm sendo sinalizado por alguns estudiosos da área.

As salas podem ganhar equipamentos de realidade virtual e carteiras equipadas com monitores que mostram o conteúdo apresentado pelo professor, o aluno pode gravar o conteúdo em disquete e, caso tenha faltado à aula, acessar o site da disciplina onde estão disponibilizados os conteúdos dados e os exercícios propostos; pode, ainda, via e-mail, tirar dúvidas e receber orientações do professor. Ainda assim, prevalecem a transmissão e a lógica da distribuição próprias da sala de aula tradicional e da mídia de massa. (Silva, 2001, p.14-15)

Como se vê na fala de Silva (2001), e como aponta Marinho (2006): “*as tecnologias digitais não serão, por si só, sem uma resignificação, motivos para mudança na escola.*” (p.3). Dessa forma, mais do que os artefatos em si, nos interessam os usos que são feitos dessas tecnologias, uma vez que a nova lógica não é intrínseca aos aparelhos, mas se dá na interação dos sujeitos com estes e dos sujeitos entre si a partir destes. O foco nos usos aparece na fala da estudante Ingrid que sinaliza a importância de inovar na utilização das tecnologias em sala: “*Não adianta você ter milhões de tecnologias e não ter uma pessoa que saiba usar.*”

Entendendo que as tecnologias são artefatos que dependem do uso humano, fica claro que a dinâmica cibercultural é fruto da interação dos sujeitos com os meios digitais e entre os sujeitos a partir do uso dos mesmos meios e não fruto da simples existência da tecnologia digital. Martín-Barbero (2001) já propunha esse deslocamento dos meios para as mediações e, conseqüentemente, para os usos, ao se dedicar a estudar as transformações trazidas pelo surgimento do audiovisual, problematizando a relação direta e determinista entre a mensagem e o receptor. Se o foco sai dos artefatos e das

mensagens e se volta para os usos e as mediações, torna-se importante entender, como expõe Porto (2006), que *“as novas (e velhas) tecnologias podem servir tanto para inovar como para reforçar comportamentos e modelos comunicativos de ensino.”* (p.44)

Essas duas possibilidades foram percebidas dentro da escola pesquisada que caminha em direção à construção de uma nova lógica cibercultural mediada pelas tecnologias digitais, mas que ainda encontra muitos obstáculos presentes no sistema educacional.

Em algumas situações, pudemos encontrar as tecnologias digitais em sala apenas substituindo a figura do professor de transmissor de informações. Assim, apesar da utilização de ferramentas digitais, estas continuam servindo à transmissão linear e hierárquica de conhecimentos.

Essa inclusão das tecnologias digitais em sala de aula vem se dando através de muitas experimentações e, ao longo das observações na escola pesquisada, foi possível perceber que a destreza de alguns professores em utilizar as ferramentas não era necessariamente um fator que os levasse a produzir uma prática pautada em uma dinâmica multidirecional, dialógica e alteritária.

Alguns professores, tanto do núcleo comum quanto do básico vêm percebendo a existência de uma nova lógica presente nas práticas culturais de seus alunos e, independente de sua capacitação tecnológica, vêm buscando caminhos para utilizar as tecnologias enquanto linguagem em sala, modificando a relação professor-aluno, a concepção de aula e a dinâmica estabelecida. Sobre essa percepção, a professora de artes visuais afirma:

Eliana: A aula nunca vem pronta! Eles não se satisfazem com uma aula que simplesmente tenha as tecnologias, tenha recursos midiáticos. A gente tem que lidar com isso, tem que utilizar esses recursos com eles de forma que os interesse. Se a aula não interessar, se a maneira como você tá apresentando não for interessante, não for um tema do universo de interesse deles...

Esses professores que vêm buscando uma prática que considera a cibercultura vêm percebendo que *“não basta ter acesso às tecnologias digitais on-line. É preciso saber operá-las não mais como um receptor da mídia clássica”* (Silva, 2009, p.81). Dessa forma, vêm se relacionando com seus alunos, entendendo-os como emissores e receptores dentro de um processo comunicacional digital. Nessas práticas, os jovens vêm utilizando as tecnologias como linguagens, produzindo informações de modo criativo, processual e colaborativo.

Ao acompanhar esses jovens e seus professores na escola, foi possível perceber que romper com paradigmas não é uma tarefa fácil, pois supõe um árduo esforço coletivo de reflexão e ação, que vai de encontro a verdades estabelecidas, conhecimentos legitimados, poderes instituídos.

Aos poucos, essa lógica cibercultural vem ganhando espaço nas práticas pedagógicas, apontando para a necessidade de uma relação mais estreita com as tecnologias digitais entendidas enquanto linguagem, não apenas como instrumentos auxiliares e mostrando que essa lógica pode ser exercitada para além da presença física dos artefatos. Assim, embora a garantia de acesso à cultura digital seja um imperativo no plano macrossocial, as questões observadas no contexto microssocial do campo em que a pesquisa foi realizada são boas para pensar alternativas pedagógicas mesmo nas escolas da rede pública que não dispõem de aparato tecnológico de ponta. Liberação da palavra, interatividade, conhecimento em rede, mesmo prescindindo da conectividade, são

atitudes ou providências que podem aproximar a cultura escolar dos modos juvenis de ser, de expressar-se, de comunicar-se, de entreter-se, de produzir cultura, de aprender.

Bibliografia

FERREIRA, Helenice M. C. *Jovens e jogos eletrônicos: práticas culturais e modos de subjetivação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, 2008. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2006_1-192-ME.pdf. Acesso em: 24 mar. 2011.

MARINHO, Simão Pedro P. Novas tecnologias e velhos currículos: já é hora de sincronizar. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006.

MARTÍN-BABERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e à distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO, 24. – INTERCOM. Campo Grande/MS, set. 2001. Disponível em: <http://galaxy.intercom.org.br:8180/dspace/bitstream/1904/4727/1/NP8SILVA3.pdf>. Acesso em: 26 maio 2011.

_____. Infoexclusão e analfabetismo digital: desafios para a educação na sociedade da informação e na cibercultura. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 75-86.

_____. Educação presencial e *online* sugestões de interatividade na cibercultura. In: TRIVINHO, Eugênio; CAZELOTO, Edilson (Org.). *A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa*. São Paulo: ABCiber; Instituto Itaú Cultural, 2010. Disponível em: <http://abciber.org/publicacoes/livro1/textos/educacao-presencial-e-online-sugestoes-de-interatividade-na-cibercultura/>. Acesso em: 25 mar. 2011.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Palavras-chaves: cibercultura, aprendizagem significativa, escola, juventude.

Educopédia, cibercultura e educação: que avanços?

Andréia Cristina Attanzio Silva

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

andreiattanzio@gmail.com

O texto em questão é um recorte do meu estudo de mestrado, realizado no período de 2011 a 2013, cujo objetivo foi investigar a implementação da plataforma Educopédia - portal *online* com roteiros de aulas digitais, idealizada pela Subsecretaria de Novas Tecnologias Educacionais da SME/RJ - em uma escola do município do Rio de Janeiro, que faz parte do protejo Ginásio Experimental Carioca¹²⁶ (GEC). Motivada pela urgência em se pensar a interseção entre educação e tecnologias digitais, diante da presença constante destas no cotidiano dos sujeitos na contemporaneidade, minha pretensão é contribuir para amenizar a barreira que opõe a cultura da escola às culturas infantis e juvenis de nosso tempo. A pesquisa consistiu em um estudo de caso, através do qual pude dialogar com professores, alunos e funcionários técnico-pedagógicos, realizar observações a aulas de professores que planejavam utilizar a Educopédia em suas práticas de ensino e, ainda, analisar a metodologia proposta pela plataforma. Os pressupostos de Mikhail Bakhtin, que aponta, dentre outros, o dialogismo e a alteridade como orientadores da ação investigativa, serviram como fundamentos teórico-metodológicos da minha postura em campo. Além disso, a relação com os sujeitos da pesquisa também teve como base a interlocução com autores dos estudos das juventudes (Paulo Carrano e Juarez Dayrell), do campo da Comunicação (André Lemos, Lucia Santaella, Pierre Lévy, entre outros), bem como do campo que intersecciona Educação e Comunicação (Edméa Santos, Nelson Pretto, Marco Silva, entre outros). A análise desse material apontou, dentre outras reflexões, para a insuficiência da plataforma em dialogar com os princípios da cibercultura em sua estrutura, tendo em vista a adoção de uma proposta metodológica que relega para segundo plano o contexto histórico em que os sujeitos estão inseridos, deixando evidente a necessidade de se pensar a incorporação dos artefatos digitais pela escola não como instrumentos, mas como cultura. Gostaria, então, de iniciar essa reflexão com algumas impressões¹²⁷ dos alunos sobre a plataforma:

126

Projeto criado pela mesma prefeitura, destinado aos alunos do 7º ao 9º ano da rede municipal de ensino e que prevê aulas em tempo integral, professor em regime de dedicação exclusiva atuando por núcleos de conhecimento (Humanidades e Exatas) e, dentre outras ações, maior utilização da referida plataforma.

¹²⁷ Os registros foram copiados *ipsis litteris* à escrita dos alunos. A solicitação da documentação por escrito das impressões dos estudantes sobre a plataforma não estava prevista nos procedimentos metodológicos do estudo. Contudo, por vezes, acontecia de algumas turmas ficarem sem professor em determinados tempos de aula, por motivos diversos e, em alguns desses momentos, pedi a permissão da coordenação pedagógica da escola para que eu conversasse com os alunos sobre as questões relativas a essa pesquisa, tendo sido atendida. Nessas oportunidades, fazíamos rodas de conversa sobre a relação que eles estabeleciam com a Educopédia e, então, solicitava que escrevessem seus posicionamentos sobre as temáticas que haviam sido levantadas.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Yasmin¹²⁸: Educopédia e chata horrível (...) lá tem matérias horríveis que eu já sei realmente uma merda.

Paulinha: Eu não uso a educopédia em casa porque é chato. Porque eu não tenho nenhum interesse em aprender pela educopédia. [resposta à pergunta da pesquisadora sobre o uso da plataforma em casa]

Lucas: A educopedia eu não aprendo nada (...) A educopedia e muito ruim não ensina nada (...) e chata por que não tem nada de interessante

Raimundo: Ninguém consegue aprender na educobosta. Os professores usam a educobosta para dar aula pros alunos, eu não gosto da educobosta.

Lauritinha: Não gosto e chato porque escolhem uma questão e mandam fazer.

Matheus: A educopédia para mim, não é nada demais pois a capacidade de ensino dos nossos professores é boa e eles tem o dom suficiente para nos passar um ensino sem a educopedia!!!

Lucolyna Bittencourt: Para dizer a verdade é uma Droga!

Trollando o Aghá (H): Eu não acesso a educopédia porque ela não me ajuda em nada.

Maóme: A Educopedia da escola e uma porcária, porque ela não pega direito. (...)

Mesmo se ela pegasse eu não ia entrar, porque eu não teria vontade, eu não teria vontade de entrar porque tenho mil coisas melhores.

Merdollyna Bittencourt: A educopedia é uma merda: quando a gente entra é lenta, e quando a gente não entra continua sendo uma merda!

Fetollyna Bittencourt: Sinceramente, acho uma porcária...

940-980000: Não tem boa qualidade a EDUCOPÉDIA Porque eu já usei e também já usamos na eletiva

Moisés: Eu acho que a educopédia não é tão boa quanto as aulas dos professores. Pois os professores explicam melhor.

Hudson: Educopédia para mim é mais nome do que outra coisa, pois, as matérias do ano passado alguns professores diziam que não tinha nada a ver, colocava coisa sem um contexto entre outras coisas!

Jonh: Se funcionasse eu não ia gostar. Pois prefiro aula com professor.

Rakel: Eu não gosto da educopédia por que é ruim. Eu prefiro aula sem educopédia.

Marcelo: Não tem como aprender na aula de Educopédia Porque e muito lento e chato

O conteúdo dessas falas traz inúmeras questões que não caberiam aqui nos limites deste texto. Sendo assim, tomando-as como “pugas atrás das orelhas”, optei por priorizar, neste momento, um ponto que diz respeito à aproximação da metodologia da Educopédia aos pressupostos da Educação a Distância (EAD) Clássica. Sobre o modelo de ensino e aprendizagem da EAD Clássica, Cruz (2010) destaca que tem uma proposta

de elaboração de materiais de instrução que comuniquem o ensino aos estudantes. Ao final do processo, espera-se dos estudantes aptidões em relação aos conteúdos, e que tenham certo nível de desempenho de acordo com os objetivos que foram estabelecidos para a sua aprendizagem. É função dos professores estabelecerem estes objetivos, as estratégias para alcançá-los e os critérios de avaliação para verificá-los. (p. 286)

Através dessa definição, se percebe que, nos parâmetros da EAD, os lugares de quem ensina e de quem aprende estão rigidamente definidos, localizados em polos opostos. O que ocorre, então, é uma transposição do modelo tradicional de ensino para o meio digital, sem que se aproveite as potencialidades da interatividade em rede, que as tecnologias digitais podem propiciar. A esse respeito, Silva e Claro (2007) dizem que

¹²⁸ Os nomes aqui expostos cumprem fidelidade aos registros dos alunos, seguindo minha recomendação de que a identificação dos mesmos poderia ser feita da forma que desejassem.

paradoxalmente, mesmo com a incorporação do computador online na educação, a aula continua predominantemente transmissão de conteúdos seqüenciais. O ensinar e o aprender permanecem vinculados à pedagogia da transmissão ou na mesma lógica da distribuição da mídia de massa. (p. 81)

A colocação dos autores corresponde às minhas impressões sobre a utilização da Educopédia na escola pesquisada em virtude das características da própria interface, que não favorece a processos de co-criação em rede, bem como das inúmeras dificuldades de infra-estrutura encontradas com a conexão à internet móvel de banda larga instalada na unidade escolar, embora ela esteja equipada com *netbooks*, dentre outros elementos que pudessem contribuir para uma incorporação mais atualizada das tecnologias digitais em sala de aula. Em relação a este último ponto, em conversa com o professor Gustavo¹²⁹, ele me falou o seguinte:

O problema do Educopédia é que os *netbooks* não tem capacidade pra suportar o peso da Educopédia. A Educopédia é muito pesada porque tem vários vídeos, várias imagens... sobrecarrega o computador. Então, o computador vai e quebra... Apaga-se todo. Até... restaurar o computador, já se perdeu uma aula. Primeiro pra ligar todo o recurso também da Educopédia, acessar a Educopédia, a internet da escola sempre é falha, mudaram os modems, mudaram tudo, mudaram até a... a firma contratada foi mudada. Mudaram... (...) que não dá conta da demanda... Se botar um carrinho de *laptop* aqui, os carrinhos - cada carrinho tem trinta *netbooks* - se botar um do lado do outro... a rede cai. Porque sobrecarrega ele. (...) Põe um do lado do outro, um do lado do outro, a internet fica sobrecarregada e também não funciona. Então, o problema é esse.

Diante dos impedimentos em decorrência da deficiente infra-estrutura da escola, impossibilitada de oferecer uma conexão móvel à internet com qualidade para os membros de sua comunidade, vejo que os *netbooks* são utilizados pelos professores com função de mídias de massa, como sinalizado por Silva e Claro (2007) anteriormente, sem que se cause, com a presença desses artefatos, o impacto desejado nos modos através dos quais se ensina e se aprende na escola, “onde o professor é um apresentador que transmite saberes aos alunos.” (p. 81) Como consequência, não são aproveitadas as potencialidades exclusivas dos dispositivos digitais conectados em rede para permitir a produção e divulgação de informações *online*, como no caso da professora Catarina, que afirmou usar os materiais da Educopédia em sala de aula *offline*. Como alternativa para o mau funcionamento da internet, a professora projeta a imagem da plataforma no quadro. Além de Catarina, outros professores faziam uso da projeção. Ao longo dos meses em que estive no GEC, reparei que essa prática da projeção de roteiros de aulas da Educopédia e, também, de materiais produzidos pelos próprios professores, era comum naquela escola. Essa metodologia, certamente, foi incentivada pela presença do chamado “*kit* Educopédia” que todas as salas de aula receberam. A enumeração dos componentes desse material, bem como a orientação quanto a sua utilização constam na seguinte publicação da plataforma:

Todas as salas de aula das escolas de 2º segmento da rede municipal do Rio de Janeiro já têm o “*kit* Educopédia” (1 *netbook*, 1 projetor, caixas de som e internet sem fio)

¹²⁹ Os sujeitos tiveram seus nomes omitidos ou substituídos por pseudônimos para que se preservasse suas identidades, considerando que essa foi uma solicitação de muitos dos alunos e professores com os quais conversei. Por este mesmo motivo, também não identifiquei os núcleos do conhecimento a que pertencem as disciplinas que ministram.

instalado para que as aulas digitais possam ser projetadas. As salas das escolas de 1º segmento também terão o kit.¹³⁰

Diante desse esclarecimento, é possível perceber que, embora a escola tivesse sido equipada com três compartimentos móveis que agrupam trinta *netbooks* cada, a metodologia que se espera para o trabalho em sala de aula é aquela que permanece pautada em uma lógica linear de transmissão de conteúdos curriculares de quem, supostamente, sabe mais para quem, supostamente, sabe menos. A professora Alice conta que acessa o portal antes das aulas iniciarem, faz o *download* dos materiais e os utiliza *offline*, “até porque, assim, não tem problema da internet cair ou ficar lenta e, também, centraliza mais o foco deles (...). Aí eu tenho a atenção deles”, afirma. Após a recolhida dos roteiros das aulas da Educopédia para o *netbook* no qual está trabalhando, organizados na forma de *slides* de *Power Point*, ela os projeta no quadro para a visualização dos alunos. Nesse sentido, caberia a seguinte indagação: disponibilizar roteiros de aulas no formato “ppt”¹³¹ de uma plataforma digital poderia ser compreendido como um avanço metodológico em tempos de cibercultura? Essas questões nos trazem indícios de que a mudança de suporte não provoca, necessariamente, uma mudança na metodologia das práticas escolares.

Conversando com a professora Ângela sobre a plataforma, ela me contou que acha a Educopédia maravilhosa. Disse que gosta muito do portal porque tem a possibilidade de passar diferentes vídeos e que acha “muito boa mesmo”. Logo na sequência, podem ser visualizadas fotografias de algumas de suas aulas, através das quais é possível notar que a implementação da Educopédia na escola pouco avança diante das expectativas de diminuir o abismo que separa a instituição escolar dos novos modos de ser e aprender dos sujeitos contemporâneos.



¹³⁰ Disponível em <http://www.educopeia.com.br/SobreEducopedia.aspx>. Acesso em 26/07/2013.

¹³¹ Extensão de arquivo criado pelo programa *Microsoft PowerPoint* do sistema operacional *Windows*.

Fotografias de aula com a Educopédia

Diante dessas questões, é importante ratificar que não se trata aqui de questionar as práticas dos docentes da escola, mas de pôr em cheque as concepções de ensinar e aprender propostas pela SME/RJ, bem como as condições que são oferecidas aos professores para aproximar as suas práticas pedagógicas às práticas culturais dos alunos fora da instituição escolar. Entendo que os usos que tem sido feito dos artefatos presentes na escola já podem ser identificados como uma tentativa de mudança das condições que tradicionalmente determinam os processos didático-pedagógicos. Contudo, vejo que, não raramente, as tecnologias digitais assumem um papel decorativo, posto que há uma concepção, por parte de muitos docentes e, mais uma vez, da própria SME/RJ, de que a importância da incorporação de recursos digitais às salas de aula esteja na possibilidade de conferir às aulas um tom mais atraente e interessante, como se pode notar com o seguinte depoimento de uma professora: “reconheço a educopédia como uma ferramenta muito útil nas aulas e que desperta o interesse do alunado, simplesmente por se tratar de tecnologia.”

A fala desta professora e a observação da dinâmica das aulas com a Educopédia na escola dão indícios para pensar que os artefatos tecnológicos, em muitas ocasiões, são utilizados mecanicamente como ferramentas em sala de aula, ou seja, “artefatos projetados como meio para se realizar um trabalho ou uma tarefa. Funcionam, por isso mesmo, como extensões ou prolongamentos de habilidades, na maior parte das vezes manuais, o que explica por que as ferramentas são artefatos de tipo engenhoso.” (SANTAELLA, 1997, p. 33) De acordo com a autora, então, posso inferir que tem sido feito um uso instrumental dos dispositivos digitais, como artefatos que servem como extensão do nosso corpo, prolongando nossas habilidades. É o que mostra a fala desses alunos ao reclamarem que os *netbooks* são utilizados, por vezes, para substituir a tarefa manual do professor de escrever no quadro:

Pesquisadora: Quando os professores costumam usar a Educopédia com vocês?

Diego: Ah, é só quando os professores ficam com preguiça de escrever mesmo.

(...)

Rodrigo: O professor XXX¹³², ele deixa o bagulho lá pra tu copiar...

(...)

R: Ele deixa o negócio lá uns... dois minutos pra tu copiar...

Alex: Dois minutos pra tu copiar. Se tu não copiar...

R: É... Dois minutos... Dois minutos que tu pode descer e ele já tá abaixando... Pô, é... Brincadeira. [em tom de lamentação]

Nesse contexto, podemos entender que a projeção da Educopédia cumpre a mesma função do velho quadro-negro, havendo a substituição dos antigos recursos pelas tecnologias contemporâneas, sem que se altere o modelo de aula expositiva, como novamente se pode notar no diálogo que segue, diante do meu interesse para que os alunos me explicassem como havia sido a aula de determinado professor com a utilização da plataforma:

Pesquisadora: Fala pra mim, como é que ele fez?

Leandro: Ele fez uma atividade (...).

P: Mas aí, ele pegou os *netbooks*?

L: Não.

132

O nome do educador foi suprimido do diálogo.

Roberto: Não.

L: Ele mostrou no *netbook* dele, e foi trabalhando com a gente na Educopédia.

P: Ah, tá. Mas ele projetou no quadro?

L: É. (...) Ele que foi mostrando pra gente e, aí, ele pediu pra gente ir copiando.

P: Copiando no caderno?

L: É.

Sendo assim, pode-se observar uma subutilização das tecnologias digitais por assumirem uma função prioritariamente massiva, favorecendo a permanência de um direcionamento bilateral do processo de ensino-aprendizagem, como tem ocorrido tradicionalmente. É o que mostra a fala dessa aluna, ao definir a plataforma: “é como se fosse um livro, só que ali” [a menina apontou para o quadro onde as imagens do portal estavam sendo projetadas]. É com base nessas concepções, que muitas políticas públicas que visam a incorporação das tecnologias digitais pela escola se preocupam excepcionalmente com a aparelhagem da mesma, sem que se estejam atentos aos usos sociais e culturais desses dispositivos. Compreender a tecnologia como cultura e, com isso, de uma forma não instrumental, implica pensar nos processos subjetivos e cognitivos - portanto, *sígnicos* - que ela nos possibilita através da interação em rede com outros sujeitos.

Por fim, cabe pontuar aqui, que mesmo em situações de aprendizagem em interfaces típicas da EAD, os sujeitos também podem aprender, posto que esses recursos são construídos por *signos* e, portanto, na linguagem. Entretanto, essa compreensão dos processos de ensinar e aprender segundo os princípios da EAD não se aproxima das práticas socioculturais dos sujeitos na cibercultura. Nesse sentido, cabe salientar que os processos de ensino e aprendizagem mediados pela Educopédia estariam enormemente favorecidos caso tivesse havido, na idealização da plataforma, uma inspiração na lógica da interatividade em rede, tão própria das dinâmicas ciberculturais nas quais os sujeitos contemporâneos estão imersos.

Bibliografia

CRUZ, Dulce Márcia. A potencialidade educacional e dialógica da videoconferência na EAD. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antônio (Orgs.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010, v. 1, p. 279-308.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paullus, 2007.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. A docência *online* e a pedagogia da transmissão. In: B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. Disponível em www.senac.br/BTS/332/artigo-7.pdf Acesso em 26/07/2013.

Palavras-chaves: Educopédia; Educação; Cibercultura.

O vídeo como narrativa e expressão estética de jovens em uma escola de Arte e Tecnologia

Roberta de J. FernandesGonçalves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ / FAPERJ)

betajferg@gmail.com

A pesquisa que venho desenvolvendo se propõe investigar narrativas de jovens em uma escola de Arte e Tecnologia de modo que possibilitem pensar “novas posturas epistêmicas” (COELHO, 2013, p.46) frente às culturas juvenis. Tal pesquisa está vinculada ao Projeto “Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes de conhecimento”, coordenado pela Professora Maria Luiza Oswald, cujo objetivo é

conhecer as redes de conhecimento e significação constituídas por crianças e jovens, na intenção de descobrir se as “artes de fazer” (Certeau, 1994) infantis e juvenis podem se instituir como táticas de contrapoder à relação que se estabelece entre capitalismo tardio e novas tecnologias de informação e comunicação, contribuindo desse modo para pensarmos a atualização da educação na contemporaneidade (OSWALD, 2014).

Com base nos interesses do projeto institucional e como um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, este resumo busca uma reflexão a partir da compreensão do vídeo como uma das formas possíveis de narrar. A imagem técnica do vídeo, com a possibilidade de expressão que ela apresenta, “esconde conceitos e sentidos que lhe deram origem, portanto, decifrá-la é procurar reconstituir o texto ou os textos que tal imagem contém” (Jobim e Souza & Salgado, 2008, p. 493). É no fluxo e refluxo das imagens que se interpelam nos vídeos produzidos por jovens que este trabalho tem particular interesse, se propondo a “decifrar” os textos e os sentidos expressos em dois vídeos produzidos por jovens da pesquisa e escolhidos para o enredo dessa reflexão.

O campo da pesquisa é a Escola de Arte e Tecnologia Oi Kabum! que profissionaliza jovens para atuarem artístico e culturalmente no mercado de trabalho voltado para as tecnologias digitais. A escola atende a jovens das camadas populares, egressos ou estudantes do Ensino Médio da rede pública e oferece os cursos de Fotografia, Vídeo, Design Gráfico e Motion Design. A pesquisa tem por foco apenas a turma de Vídeo, por se tratar da “mais coletiva das linguagens¹³³”, cuja dinâmica de produzir narrativas, que transitam entre o real e o imaginário, permeia o processo de criação, nas conversas dos bastidores das gravações até ao vídeo em si. O diálogo e a participação nas aulas e no cotidiano da escola foram os caminhos escolhidos para realizar esta pesquisa com os jovens, conhecendo seus diferentes “modos de escrever o mundo” (JOBIM E SOUZA & SALGADO, 2008, p. 493).

Interessa-nos pensar, a partir das narrativas, em como trazer para o debate “as expressões culturais da vida cotidiana que têm ficado à margem dos discursos sociológicos dominantes?” (PAIS, 2003, p.16). Esta pergunta coloca as expressões estéticas dos jovens, sejam estas em vídeos ou em narrativas expressas ao longo da pesquisa de campo, como eixo central das reflexões que buscam compreender os modos de ser, estar e fazer das juventudes como múltiplas “formas de sociabilidade” (SHWERTNER e FISCHER, 2012, p. 396). As expressões estéticas, e sempre

narrativas, seriam os diferentes modos em que os jovens se inserem nesta sociabilidade, quando permitindo a si próprios a liberdade de expressarem-se como desejam, revelando temas e tabus restritos “pelas maquinações da cidade-discurso” (SOARES e MAIA, 2013, p. 56), quando fogem aos “enredos oficiais quase sempre simplificadores da dissonância” (Id. Ibidem). As culturas audiovisuais, reinventadas desde a criação do cinema até a publicação incessante de vídeos na internet, “constituem os novos laboratórios experimentais da sensibilidade e do pensamento” (SOARES e MAIA, 2013 p. 68) em que os jovens tomam lugar de destaque no fazer e no refazer desses experimentos ao fugirem dos olhares e dos discursos disciplinadores.

“na colisão com os discursos tradicionalmente operantes, a juventude reinventa a condição juvenil, o que significa, certamente, um fortíssimo deslocamento poético, uma linha de fuga oposta à catalisação das maquinações, energias, normas e dispositivos que fomentam a cidade-discurso, mesmo que essa ação política avance” (VICTORIO FILHO, 2013, p.43)

Mesmo quando o cenário parece homogêneo e a dissonância cada vez mais simplificada, os jovens traçam linhas de fuga nas condições menos favoráveis, como sujeitos silenciados na cidade-discurso. Cruz é um dos jovens da pesquisa. Negro, morador de uma favela carioca de futuro, aparentemente, “desprogramado”, diz:

Cruz: Pô, eu tava já com toda essa coisa na cabeça, chegava em casa e minha mãe chorando, por conta de mim e ela parou de falar comigo também. Pô, pilhei, cara, minha cabeça ficou a mil. Chegou uma hora que eu, “ah! vou jogar tudo fora mesmo, foda-se, vou fazer do jeito que a minha família quer, pelo menos pra ver eles morrendo felizes e depois, se der, eu volto a estudar arte”. Mas aí, eu conversei com a galera aqui e me deram mais uma força, só que eu não sei o quanto vai durar essa força.

Seu primeiro depoimento neste trabalho trata das incertezas de sua escolha profissional, dos conflitos com a família por envolver-se com a arte de fazer vídeos, pichar e desenhar muros. As maquinações desta cidade-discurso limitam até o poder de escolha, como percebido também em outras histórias de vida dos sujeitos pesquisados, que têm demonstrado uma realidade de exclusão social. Incluem-se aqui questões como o difícil acesso, em alguns casos, a uma educação pública de qualidade, o baixo índice de ascensão social e o alto índice de desemprego. A cobrança de um emprego estável não é uma novidade quando se trata da relação juventude e trabalho. Rocha (2008) ao realizar um estudo sobre a inserção do jovem no mercado de trabalho, afirma que o desemprego para eles é proporcionalmente maior do que no resto da população, sem distinção entre as classes sociais a que pertencem. Ao mesmo tempo, esses sujeitos são afetados por outras dinâmicas seja pela arte, pela internet ou pela criatividade fazendo-nos refletir no que aponta Coelho (2013):

“[...] coloquem em suspenso a posse do monopólio da representação social, em favor do reconhecimento de outros gêneros de relatos social, em favor do reconhecimento de outros gêneros de relatos sobre a sociedade, como a literatura, o documentário, o cinema, a fotografia, o teatro e outros menos claramente mapeáveis por habitarem o disperso e ininterrupto murmúrio cotidiano sem assinatura” (p.45)

O vídeo como um gênero de relato, não se permite ser mapeável desde os temas que aborda até o enredo final. Essa não “mapeabilidade” é percebida no *teaser*¹³⁴ do projeto em que Cruz está atualmente engajado, expresso no trecho da conversa abaixo.

Cruz: Por exemplo, eu fui viajar agora, estou fazendo um trabalho com os quilombos no Brasil, que ao todo são cinco mil Quilombos, eu tô indo nos mais próximos, o último que eu fui foi em Ubatuba, é o Quilombo de Cassandoca. E tipo, quando eu saí de casa, meu avô: “Quando é que tu vai arrumar um trabalho, rapaz, vai fazer o que lá? – Ah, vô! Vou filmar, pô! Tô fazendo um trabalho. “Pô, tu faz esse curso aí de merda, há mais de três anos.”. Ai, eu: “Pô, não tenho nem um ano”.

Como afirma Soares (2013), “as culturas audiovisuais juntam experiências instantâneas, sentimentais e narrativas produzindo estilos de habitar como formas inéditas de experiência, pensamento e imaginação” (p.68). São estes estilos de habitar que tornam os jovens produtores desta cultura ao fazerem do vídeo mais uma de suas narrativas que envolvem experiências próprias e reinvenção da realidade. O vídeo e seu jogo de imagens, é uma forma de expressão estética capaz de narrar histórias de vidas com enredos que confundem a realidade e a ficção e que, sobretudo, trazem aportes para pensar, de forma mais complexa, aspectos micro e macrosociais das culturas juvenis. Ao expressarem-se esteticamente os jovens narram aspectos de si e do mundo. O outro vídeo¹³⁵ a ser compartilhado foi produzido em sala de aula, a partir de uma proposta de exercício de dublagem. Usando cenas do filme “François Truffaut – Jules e Jim”, a amizade de dois homens e o amor de ambos pela mesma mulher do roteiro original tomou outro sentido com um novo diálogo em que todos os personagens tornaram-se homossexuais. Abaixo o diálogo criado para narração da dublagem:

A: Se liga amigas, tenho uma proposta pra vocês, pra sair do armário. O último a chegar no final daquela ponte ali é hetero.
(disputam a corrida)

B: Sapatão corre muito!

A: Tô acostumada a correr de homem.

C: Ah, já sei, tá com inveja de você.

B: Tenho inveja desse corpo.

A: Ai, gente, hoje é sexta-feira, dia de “the week”, vamos se arrumar, sapatão também tem vaidade, cês tão pensando o que? Beijo no ombro!

C: Como foi com o boy, amiga?

B: Ai, amiga, a cadeira nem era boa, ai tive que... Cê sabe, né? Fique arrasada, rosa chicle, com o bafo. Ele me fez a chuca.

C: Ai, amiga... Ficou toda marronzinha, já pode até fazer o cover da Alcione, né?

Cabe refletir, a partir dos vídeos produzidos, o quanto a fuga da normatividade e dos enquadramentos aos modelos instituídos são denunciados pelos jovens. Estamos falando de performances próprias que “não são redutíveis às soluções fáceis e definitivas como propõe o vocabulário adulto referenciado, machista, heteronormativo e obviamente de percepção blindada”. (VICTORIO FILHO, 2013, p.44)

Seja para as expectativas em torno de papéis sociais aceitáveis na questão do gênero, seja pela arte, contra o desejo da família, contra as expectativas, contra a norma, os jovens tornam-se performáticos e fulguram interrompendo a ordem, a circulação e a ordenação do sistema. A performatividade do jovem e suas inúmeras formas de expressão (legitimadas ou não) podem apresentar-se como sinais e indícios de inquietações frente aos sistemas fechados.

134 <https://www.youtube.com/watch?v=I0lkmTB6Po>

135 <https://www.youtube.com/watch?v=sY4mUiEXLu8>

Nestas culturas performativas – tantas vezes incompreendidas – temos o fluir de uma energia injustamente desprezada. Temos um desejo de participação, de protagonismo. Temos possíveis rotas de abertura ao futuro, que pesquisadores e decisores políticos não poderão deixar de levar em linha de conta, quando pensam nos instrumentos para orientar as políticas de juventude. (PAIS, 2005, p. 65)

Não há dúvidas do desejo de participação dos jovens, suas fulgurações em meio a tantas aniquilações e silenciamentos. Machado Pais (2005, 1990) coloca em debate não as virtudes individuais de cada jovem, mas a representatividade do coletivo e da diversidade. Sem negar a existência das macroestruturas e nem do impacto sobre os jovens, em especial, das camadas populares, a questão que permanece como um caminho para os desdobramentos da pesquisa de mestrado é porque as políticas de juventudes ainda mantêm-se distantes das reais necessidades dos jovens? Consciente dos limites de um trabalho que tem em sua representação uma micro comunidade, Norbet Elias e John L. Scotson (2000) contribuem ajudando a refletir que “não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico” (p.10), entendendo que “os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis” (p.10). Nas relações com os jovens da escola “Oi Kabum”, percebo o “impacto dos mecanismos macrosociais” quando não se veem representados e nem atendidos pelas políticas próprias à juventude. Portanto interessa-nos pensar, a partir das microestruturas e das rotas de fugas que traçam, a respeito do impacto de suas produções sabendo que “não se pode mais reduzir a arte somente às grandes obras geralmente qualificadas de culturais. Toda a vida cotidiana pode ser considerada uma obra de arte”. (MAFFESOLI, 2005, p. 12), principalmente quando inventa e reinventa novos modos de expressar-se estética e culturalmente.

Bibliografia

- CANCLINI, Néstor. Ser diferente é desconectar-se? Sobre as culturas juvenis. In: **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. Ed. – Rio de Janeiro : Editora UFRJ, 2009.
- CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- JOBIM E SOUZA, Solange. SALGADO, Raquel. Gonçalves. **Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção**. In: CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (orgs.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 490-513.
- MAFFESOLI, Michel. **O mistério da conjunção: ensaios sobre comunicação, corpo e socialidade**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OSWALD, Maria Luiza. **Educação e contemporaneidade: crianças, jovens e redes de conhecimento.** UERJ/FAPERJ, 2014. Projeto de Pesquisa.

PAIS, José Machado. **Jovens e cidadania.** Revista Sociologia, problemas e práticas, n.º 49, 2005, pp. 53-70.

_____. **Vida cotidiana: enigmas e revelações.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A construção sociológica da juventude – Alguns contributos.** Análise social. Vol. XXV, 1990.

ROCHA, Sonia. **A inserção dos jovens no mercado de trabalho.** Cad. CRH vol.21 no.54 Salvador Sept./Dec. 2008.

SOARES, Conceição. MAIA, Vanessa. Vídeos pornô: juventude, performatividade e autorepresentação. In: **A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte** / Aristóteles Berino, Aldo Victorio, Maria da Conceição Soares (orgs.). – Rio de Janeiro : Nau, 2013.

VICTORIO FILHO, Aldo. Funk: Nomadismos, inadequações e instaurações estéticas na cidade-tudo. In: **A fartura das juventudes: tramas entre educação, mídia e arte** / Aristóteles Berino, Aldo Victorio, Maria da Conceição Soares (orgs.). – Rio de Janeiro : Nau, 2013.

Palavras-chaves: educação, narrativas, vídeo e expressões estéticas.

Jovens em Rede

JER

Maria Aparecida Mamede-Neves
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro
PUC-Rio

(Jovens + Famílias) x Redes Sociais = Conflitos Intergeracionais (?)

Maria Aparecida Campos Mamede-Neves
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PPGE/PUC-Rio
apmamede@gmail.com

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
Universidade Estácio de Sá – PPGE/UNESA
smpedrosa@gmail.com

Este trabalho se insere na investigação *Mídias Sociais e Relacionamento Pais e Filhos: Determinantes Psicossociais e Estratégias Educativas* desenvolvida, com apoio do CNPq, pelo diretório de pesquisas *Jovens em Rede* (JER) do Departamento de Educação da PUC-Rio. Essa pesquisa, concluída em 2013, teve como um de seus objetivos verificar se o uso de redes sociais na internet por jovens seria um elemento significativo no conflito intergeracional, restringido aos membros de uma mesma família, mais especificamente entre filhos e pais.

O termo *família* foi considerado, em uma primeira aproximação de análise, como sendo a unidade central da organização social, oscilando em tipos e formas variadas, assumindo funções sociais essenciais para a existência da vida coletiva (PESTANA 2011).

Uma das grandes mudanças havidas no perfil da família brasileira se deu, especificamente, quando, na década de 70, foi aprovada no Brasil a lei do divórcio (Lei 6.515/1977), pela qual novas famílias de segunda união de um dos cônjuges passaram a se formar e serem reconhecidas legalmente, gerando filhos legítimos dentro dessas novas uniões.

De acordo com o senso comum brasileiro, consideramos permanecer a crença que famílias urbanas com pai, mãe e filhos já não são as que imperam. Irmãos de “mesmo sangue” podem ter em comum apenas um dos pais; famílias de segunda união dos cônjuges em que cada parte do casal “traz” seus próprios filhos frutos de uniões anteriores, filhos que convivem com irmãos de diferentes pais, além das chamadas “produções independentes”.

Tempos atrás, acreditava-se que esses novos arranjos familiares não se sustentariam sem o provedor homem. Hoje essas famílias, incluindo as monoparentais, têm condições de dar suporte à prole, tanto quanto as famílias ditas tradicionais. “As famílias se estruturam de formas diversas em função do lugar, tempo, heranças etc., e é desse emaranhado de fios que emergem as funções do grupo familiar. Hoje, vemos nesse grupo tantas formas de expressão quantas são as unidades analisadas” (PASSOS, 2005, p.16). Como consequência, nesse trabalho, o conceito de família passa a ser considerado como todo conjunto de pessoas unidas por interações sociais com certa coesão entre seus membros, com graus de parentesco artificiais ou concretos, declarados ou ocultos, com ou sem ligação genética.

Nas inter-relações dos membros de uma família, as estruturas de equilíbrio nem sempre ficam mantidas em virtude de diferenças entre seus membros, mais particularmente, entre elementos de gerações distintas que olham a vida, cada uma, com os valores e crenças de seu tempo. A família, um espaço privilegiado de convivência intergeracional, pode se apresentar como um lugar de troca e diálogo, mas, ao mesmo tempo, também é um território em que diferentes concepções de vida e do mundo – fundadas a partir da

especificidade cultural de cada uma das gerações em questão – se dão a ver. (Henriques et alli 2006, p.335).

É essa a centelha que faz eclodir o conflito intergeracional, o conflito que se instala entre duas gerações, decorrente das mudanças de valores ou interesses entre os mais jovens e os mais idosos. Dentre vários fatores, no mundo atual, esse conflito pode ser consequência da discrepância entre a valorização do modo mais conservador de vida dos pais e o estilo fugaz, arritmico, nômade dos jovens.

Assim sendo, o contrato familiar acaba por se dar com características contraditórias: às vezes, predominam a solidariedade e a igualdade entre pais e filhos, ou seja, interação num eixo horizontal; outras vezes ou ao mesmo tempo, persistem características baseadas na autoridade e na hierarquia entre pais e filhos, uma interação em eixo vertical. Como se pode perceber, esse novo arranjo ainda não está bem estruturado, fazendo com que, em muitos momentos, haja posições superpostas que geram conflitos. Isso posto, vem a necessidade de haver um novo contrato familiar, já que, dentre outros fatores¹³⁶, ocorre o prolongamento da permanência do jovem em casa dos pais. Isto se dá em parte pela liberdade sexual havida antes do casamento ou porque o jovem de hoje visa ir além dos estudos básicos e, não se preocupa tanto em conseguir um emprego imediatamente após a conclusão desses estudos.

Segundo Pappamikail:

[. . .] o prolongamento da juventude traduziu-se na emergência de (re)definições e (re)configurações das dinâmicas de convivência familiar, ao mesmo tempo que os pais [. . .] se tornam, cada vez mais, no principal suporte financeiro e instrumental de apoio material nas trajetórias juvenis, incluindo a transição para a vida adulta. Pais e filhos veem-se, assim ‘obrigados’ a negociar novos espaços de autonomia. (2004, p. 91-92)

Filhos e pais emaranhados nas redes?

É fato que a geração objeto da investigação nasceu na virada do milênio, em plena globalização, sendo nomeada, de forma um tanto irônica, de geração ME ME ME.¹³⁷ Concebidos na era digital, democrática e da ruptura da família tradicional, é senso comum que esses jovens urbanos estão acostumados a pedir e ter o que querem, ficando muito insatisfeitos se estão num lugar onde fazem coisas sem sentido para eles, que não lhes acrescentam nada, o que, infelizmente, é o caso da escola.

Os jovens urbanos dessa geração cresceram em um cenário de maior acesso às informações e com maiores facilidades proporcionadas, pelos avanços tecnológicos criados justamente pelas gerações anteriores. Por isso, é natural que desenvolvam maior intimidade com as ferramentas de comunicação e se tornem completamente conectados (Maia, 2014). Atuantes na fragmentação da mídia com alta velocidade, mais do que computadores, eles usam *tablets*, *smartphones*, plataformas de jogos etc.

Desconsiderando as regras tradicionais sobre quando e como dormir, acordar, realizar tarefas, esses jovens podem passar todo para ficar atualizado sobre os e-mails, para verificar *Facebook*, para saber novidades e para navegar em locais de pesquisa,

136

Outros fatores não pertinentes aos objetivos deste artigo

137

<http://www.umbco23.com.br/coworkers/geracao-y-o-grupo-da-revolucao-silenciosa>

certamente têm padrões muito diferentes de seus pais e totalmente distante dos costumes diários de seus avós, a maioria baseada na autoridade e hierarquia. Então, são frequentemente consideradas distraídos, superficiais e até auto-centrados, muitas vezes, ambicionando serem donos de suas vidas, tanto quanto possível. Os nós da rede de relações sociais que mantêm não são fixos a um ponto geográfico; podem se deslocar ou modificar a própria rede como um todo.

Acrescenta-se a esse quadro a permanência das relações dos jovens no plano horizontal, com trocas havidas predominantemente entre os pares de mesma idade. Porque produzem novos códigos em redes mal conhecidos por muitos pais, acaba se acentuando o *desnível experiencial* entre as gerações, tornando-se mais um obstáculo às relações intergeracionais.

Os jovens da pesquisa do JER

A pesquisa do JER, terminada em março de 2014, ouviu uma amostra intencional de 404 jovens em idade escolar, do 6º ano do ensino fundamental ao 2º ano do ensino médio (11 a 19 anos de idade) pertencentes a oito escolas do Rio de Janeiro, Brasil, públicas e privadas, religiosas ou leigas, visando mapear seus perfis de uso das redes sociais e a relação desenvolvida com seus familiares em relação a esse assunto. Nesse grupo, a divisão por gênero foi equilibrada, pendendo ligeiramente mais para o sexo feminino, com 56,9%. Os jovens ouvidos são presença forte (mais de 80%) nas Redes sociais, sendo que 48% postam mensagens diariamente.¹³⁸

Solicitados a dizer, em uma palavra o que as Redes Sociais representavam para eles, pode-se obter a seguinte distribuição de intensidade de palavras:



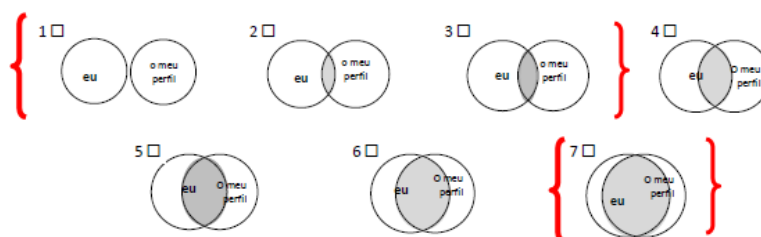
A busca de pessoas com quem se comunicar, dialogar, conversar e compartilhar são desdobramentos da palavra principal *amigos*, que apresenta conotação diferente da considerada por seus pais, já que não são os especiais, os mais próximos, mas todos aqueles com quem os jovens têm apenas um link dentro das Redes Sociais. Esta diferença conceitual pesa na configuração das diferenças intergeracionais.

Nas redes sociais, muitos jovens fazem uso de artifícios para se apresentarem. Por que isso? Porque representam *máscaras do self*, uma maneira do sujeito esconder e, ao mesmo tempo, revelar o que oculta. Esse tipo de representação pode se dar através de uma imagem que choca (imagem trágica) ou um parte de si que se apresenta como um esfacelamento, algo que ele carnavaliza pela sua extravagância ou pela irreverência.

¹³⁸ Na época da investigação, os tablets ainda não tinham a popularidade que, muito rapidamente, passaram a ter, em tão curto espaço de tempo. Entre “todos terem celulares com internet” e “somente alguns” o percentual chegou a 75,3%, indicando a ascensão desse equipamento como porta de acesso à rede, em especial, as redes sociais online.

Não é o caso desses jovens. Em relação à representação de si mesmos, entre os jovens ouvidos prevalece, em 54,7%, a foto simples do rosto e em 11,4% uma imagem retratando-se no cotidiano sendo o percentual total (66,1%), o que indica uma forte vinculação entre perfil e identidade pessoal. As imagens denominadas como “artísticas” ficaram em um segundo grupo, com 8,9% detalhando a si ou usando personagens que os representavam (6,4%).

Quando perguntados que diagrama representava melhor a relação entre o seu perfil nas Redes Sociais e a sua identidade verdadeira (o eu), quase 45,8% responderam que era a mais integrada, opção 7. Apenas 16% consideraram as opções 1, 2 e 3, ou seja, menos integrados ou com completa cisão entre o que se nomeiam como sendo sua identidade e o perfil que colocam nas Redes Sociais.



Tanto os pais ouvidos quanto a própria equipe do JER não imaginavam esse resultado. Levados pelo senso comum e as representações sociais que imperam da juventude atual, esperavam que usassem, como representação de si, predominantemente um disfarce (*fake*), uma imagem projetiva de seu *Eu ideal*, uma figura ou partes de si mesmos com o objetivo de chocar, ou simplesmente um cenário neutro. Mas, o resultado foi diferente, aliás, de certa forma, afinado com outros dados sobre a identidade desses jovens com relação à condução de suas vidas, seus relacionamentos com seus responsáveis que traduziram perfis tendendo para o equilíbrio.

Quanto à família, dados refletiram, apenas em parte, a diversidade de situações encontradas hoje em dia. Observamos que nesse grupo de jovens persistia a ideia de família como unidade central da organização social, oscilando em tipos e formas variadas, assumindo funções sociais essenciais para a existência da vida coletiva. Para 57,4% desses jovens, a estrutura de suas famílias é a convencional, com os pai e mãe vivendo juntos.¹³⁹ Para 32,9%, os pais vivem separados e para 7,7% um deles é já falecido. Boa parte dos alunos veem de uma família com até 3 filhos, somando 88,6% do total, predominando a estrutura composta por eles e mais um irmão ou irmã (47,5% marcaram a opção “casa com 2 filhos”). Quanto a outra pessoa que participa na formação dos jovens, a tendência é uma leve dispersão para outros arranjos familiares, sendo mais significativo o(a) companheiras(os) do pai e da mãe. Nesse caso, a maioria mantinha o responsável legítimo (pai ou mãe) como sendo o principal em sua educação.

Dados mostraram também uma significativa diminuição do *gap geracional* em relação ao uso das Redes Sociais. Para quase 50% dos jovens, os pais estão nas redes sociais online, mas a comunicação é feita muito pouco com eles através delas, sendo esta ausência suprida pelo uso do celular. Em relação à comunicação horizontal (jovens com jovens), dentro da família, eles se comunicam mais com primos (80,4% os tem como

¹³⁹ Estes achados estão alinhados com os dados do IBGE, quais sejam: IBGE - 54,9% pesquisa JER- 57,4%.

contato) seguido de irmão ou irmã (62,9%) e os pais, respectivamente, a mãe (47,3%) e o pai (33,7%).

Quando entramos na questão da harmonia dos jovens com sua família, os dados apontaram tendência do grupo considerar que a relação entre eles e seus pais eram harmônicas o que poderia ser pouco realista, já que em um grupo primário como a família, espera-se haver pontos de discordância. Este é um dado que merece maior aprofundamento em pesquisas posteriores. Mas ficou claro, mediante o confronto desses dados com outros, sobre o dia-a-dia com seus pais, que os jovens consideravam muito capazes de manterem vínculos com seus pais suficientemente *bons*.¹⁴⁰

Os jovens consideraram, em sua maioria, plenamente capazes de desenvolver boas relações cotidianas com seus pais, seja em relação às suas recomendações, à confiança neles depositada, e nas críticas em relação aos possíveis erros cometidos. Nesse grupo de pesquisa, os jovens admitiram que suas opiniões podiam ser acatadas por seus pais e, por outro lado, eles mesmos tinham condições de rever suas posições e opiniões. A percepção em relação ao comportamento dos pais, traduzido em conclusões a priori sobre o que a juventude pensa e quer, provou, pelo menos na investigação, não ser radical.

A comunicação na vida diária dos pais com os filhos se dava predominantemente mediada pelo celular, mas a distribuição estatística mostrou que esse dado ficava no quadrante mediano entre "nem muito intensa, nem totalmente ausente". Levantou-se a hipótese desses pais preferirem mais essa comunicação pela falta de familiaridade com a tecnologia, o que significaria mais um indício do fosso que sempre pode existir entre as duas gerações. Mas também poderia estar relacionado a um grau de culpabilidade dos pais por não darem aos filhos a atenção que deviam, seja pelas condições atuais de vida nas cidades, ambos os pais trabalhando excessivamente no intuito de garantir uma qualidade de vida material aos filhos, seja porque os laços parentais atuais não se prendem mais à presença significativa e real na vida deles, que acabam por passarem muitas horas vivendo sós. Nesse caso, as redes sociais podem se tornar ambientes de fuga, uma forma de compensação para o distanciamento havido com a família e a minimização da insegurança que têm sobre si mesmos.

Quanto ao controle rigoroso e às vezes excessivo do uso da rede social pelos pais, os dados ficaram no nível inferior da distribuição estatística e, pelo cruzamento dos dados, esses achados podem refletir o grau inverso de aproximação e de interesse mútuo da díade pais-filhos, não se configurando uma relação sadia entre pais e filhos. É a segurança oferecida pela família, com limites e regras sem ser rígidos, que fortalece a construção da identidade dos jovens. Assim sendo, infere-se que, quanto maior é a relação positiva entre o grau de monitoramento e controle do responsável suficientemente bom, maior é a harmonia com a família.

Na perspectiva, em índice alto, dos jovens ouvidos, os pais não apresentavam controle e vigilância opressivos e que esse controle familiar se dava mais pelo diálogo. Contrário às expectativas, esse controle/supervisão dos pais era sentido como diretamente relacionado a uma maior harmonia da família, uma forma de cuidado e atenção que gerava efeitos positivos. Nesse sentido, a pesquisa também encontrou correlação entre o controle *suficientemente bom*¹⁴¹ e a redução do número de horas gastas na internet pelos filhos.

¹⁴⁰ Nos termos propostos por Sullivan 1968.

¹⁴¹ Nos termos propostos por Sullivan 1968.

A pesquisa mostrou a predominância de jovens com autonomia significativa e crítica dentro das redes sociais. Na verdade, as redes sociais e a internet já se mostravam integradas no dia-a-dia, embora com alguns pontos em que era considerado o uso excessivo delas, interferindo significativamente nas atividades escolares e nas horas dedicadas ao sono. Curioso, porém, é que, majoritariamente, não se sentiam preocupados com isso. Portanto, esse dado é mais um alerta sobre a naturalização de alguns hábitos, nem sempre saudáveis, do uso das redes sociais e que devem ser conscientizados pela juventude. Essa ação da família em maior contato com os jovens é, assim, uma forma de exercer o ato de educar para o uso eficiente e prudente das redes sociais on-line.

Finalmente, tem-se a certeza de que os dados discutidos não são conclusivos; no entanto, sem qualquer sombra de dúvida, a pesquisa levanta, com propriedade, o quanto a educação deve estar ciente da importância da afetividade intrafamiliar que vai além das provas materiais desse apreço e também compreender melhor o uso da juventude nas áreas de socialização online. Acreditamos que, no conflito entre as gerações, as redes sociais não serão mais vilões em um curto espaço de tempo ...

Bibliografia

HENRIQUES, Celia Regina; FERES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHAES, Andrea Seixas. Trabalho e família: o prolongamento da convivência familiar em questão. Ribeirão Preto: **Paidéia**, v. 16, n. 35, Dec. 2006.

IBGE CENS

2010 <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados?tmp=component&print=1&page=02> abril 2013.

MAIA, Isabela C. M. **Geração fora do alfabeto? Uma reflexão sobre a geração Y brasileira e seu legado para a consciência de consumo no Brasil**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, junho 2014 monografia de final de curso de Comunicação

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida (org). **Mídias sociais e relacionamento pais e filhos, relatório final de pesquisa CNPq**, período 2011-2013. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014

PAPPAMIKAIL, Lia. Relações Intergeracionais, Apoio Familiar e Transições Juvenis para a Vida Adulta em Portugal: Valores, Representações e Projectos. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 46, 2004. p 91-92.

PASSOS, Maria Consuelo. Nem tudo que muda, muda tudo: um estudo sobre as funções da família IN: FERES-CARNEIRO, Terezinha (org) **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

ROSADO, Alexandre ; [MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida](#). Jovens alunos em tempos de redes sociais na internet: coletando pistas sobre o lugar da família e da escola. In: ROSADO Luiz Alexandre, BOHADANA, Estrella D'Alva Ferreira Benaion;

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

SANTOS, Giselle Martins dos. (Org.). **Educação e Tecnologia: Parcerias 2.0**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2013, v. 1, p. 328-376.

SULLIVAN, Harry Stack. **La fusión de la psiquiatría y de las ciencias sociales**. Buenos Aires: Psyque, 1968.

Palavras-chaves: redes sociais, jovens, conflitos intergeracionais.

Justiça ambiental, tecnologias e culturas juvenis

Cleonice Puggian
Coordenadora

Universidade do Grande Rio
UNIGRANRIO

Mediação tecnológica e ação docente no município de Duque de Caxias

Mônica Cristina Celano Cavalcante
Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
Universidade do Grande Rio
rio129983@oi.com.br

Cleonice Puggian
Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
Faculdade de Formação de Professores, UERJ
cleo.puggian@gmail.com

Neste artigo apresentamos os resultados de um estudo de caso sobre a mediação de tecnologia no município de Duque de Caxias. A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, do tipo estudo de caso. Dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. A amostra foi composta por nove docentes que possuem uma longa experiência como mediadores de tecnologia em vários distritos do município de Duque de Caxias. Todos os professores entrevistados passaram pela experiência da regência de turmas regulares e/ou do ensino de jovens e adultos. Portanto, já tinham a vivência do processo de aprendizagem, já sabiam como eram os alunos atendidos na rede municipal, a estrutura das escolas, a proposta de trabalho da Secretaria Municipal de Educação. Os critérios usados para a escolha dos entrevistados foram três: mais tempo na função de professor mediador de tecnologia, mais tempo com a regência de turmas e quantidade de apresentação de portfólios à coordenadoria de tecnologias aplicadas à educação (equipe de tecnologia educacional de Duque de Caxias). Dados foram coletados através da análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas conduzidas durante o ano de 2013 e 2014.

O referencial teórico articula estudos sobre mediação, tecnologia e identidade docente. Neste trabalho mediação é compreendida como “manifestações concretas das transformações do ser humano no seu processo de construção da realidade e de si mesmo” (BACCEGA, 2001, p. 3) As transformações promovidas pela mediação buscam a alternativa conciliatória. Na educação a mediação busca um direcionamento mais adequado e oportuno para a eficiência do ensino e promoção da aprendizagem. Quanto ao conceito de mediação, Barbero (2001) estabelece uma relação com a comunicação, enfatizando o caráter mediador que os meios de comunicação promovem com relação à informação. O autor considera que o advento tecnológico estabelece uma nova relação entre o novo modo de produzir e o novo modo de comunicar na atualidade. Barbero (2006) reconhece uma relação entre a tecnologia e a identidade quando argumenta que a identidade cultural na atualidade constitui-se de aspectos como redes, mobilidade e instantaneidade.

A existência dos mediadores de tecnologia do município de Duque de Caxias começou com a idealização das salas de informática educativa (SIEDUCA) na década de 1990, quando um grupo de profissionais da Secretaria Municipal sentiu necessidade de criar uma equipe voltada para o uso das tecnologias aplicadas à educação. Em 2005, esta

equipe se transformou na Coordenadoria de Tecnologia da Informação, que cuida dos equipamentos tecnológicos das escolas, promove formação continuada e gerencia a atuação pedagógica e técnica dos mediadores de tecnologia educacional. Esta coordenadoria possui em seu interior um grupo – o Núcleo Tecnológico Educacional Municipal de Duque de Caxias (NTEM), definido como “[...] um espaço onde todos os profissionais da educação podem contar com uma estrutura de apoio técnico-pedagógico ao processo de informação das escolas (...) a função de sensibilizar e motivar as escolas para a incorporação efetiva das tecnologias da informação e comunicação ao cotidiano pedagógico escolar. Desenvolvendo um programa de formação continuada com cursos, oficinas e eventos para os educadores da rede pública de educação, procurando sensibilizá-los e prepará-los para o uso pedagógico das tecnologias de forma autônoma e independente” (DUQUE DE CAXIAS, 20013, s/p).

A implementação desta política municipal foi possível graças às verbas do governo federal e de vários programas, como o PROINFO. Ao longo dos anos, a rede chegou a possuir 120 professores mediadores de tecnologia educacional, o que fazia com que a maioria dos estudantes tivesse acesso às mídias educacionais. Segundo o Ofício n. 3/2013, cabia ao mediador de tecnologia “[...] fomentar e promover o uso das tecnologias na unidade escolar através das formações em grupo de estudos e/ou outras formas de organização da escola, inovando e incentivando mudanças positivas na prática de ensino. Ele é o elo para concretização dos objetivos que a escola/professores traçarem utilizando as diversas tecnologias, a fim de proporcionar a construção de um ambiente de aprendizagem significativo” (CTAE/SME-DC, 2013).

Conforme pode ser visto no fragmento acima, o papel dos mediadores de tecnologia era enriquecer a prática pedagógica e essa missão vinculava-se à sua identidade profissional. As salas de informática educativa eram de inteira responsabilidade destes profissionais. A utilização dos recursos materiais e tecnológicos estava condicionada à sua presença. Nas SIEDUCA ficava acomodado o acervo tecnológico da escola. Os computadores eram equipados com o sistema operacional Lineduc, uma associação do LINUX com aplicativos educacionais para o ensino fundamental, especialmente desenvolvido para a rede pública do município. O sistema operacional possuía aplicativos, jogos, browser para acesso à internet e acessórios que permitiam a programação de atividades e a elaboração de tarefas que atendiam as exigências curriculares.

Durante o ano de 2013 e 2014, quando conduzimos a pesquisa, tivemos acesso a 55 registros de pessoal dos mediadores através da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Notamos, através da análise destes registros, que os mediadores eram, em sua maioria, do sexo feminino, o que correspondia a 90% do total de registros disponibilizados. A maioria dos mediadores de tecnologia educacional eram professores II, ou seja, professores da educação infantil ou do primeiro ao quinto ano de escolaridade. Esse total representava 89% dos registros analisados. Com relação a faixa etária dos profissionais, percebe-se uma grande concentração de sujeitos entre 31 e 40 anos. A distribuição etária dos profissionais era: 7% entre 20 e 30 anos de idade, 57% entre 31 e 40 anos de idade e 36% entre 41 e 50 anos de idade. Ressalta-se que para assumir a função de professor mediador de tecnologia educacional, o professor deveria pertencer ao quadro funcional da rede de ensino há no mínimo três anos. Período

referente ao cumprimento do estágio probatório funcional, requisito para aquisição da estabilidade no cargo. A formação acadêmica ocorreu diversos níveis: ensino médio, correspondendo a 6 % do total; graduação em educação ou áreas afins, correspondendo a 44% do total; graduação em outras áreas, correspondendo a 1% do total; especialização *lato sensu*, correspondendo a 46% do total; e mestrado e/ou doutorado, correspondendo a 3% do total.

Além da análise do registro de pessoal, também conduzimos entrevistas com oito mediadores de tecnologia. Os critérios usados para a escolha dos entrevistados foram três: tempo na função de professor mediador de tecnologia, tempo na regência de turmas e quantidade de portfólios apresentados à Coordenadoria de Tecnologias Aplicadas à Educação. Todos os professores entrevistados passaram pela experiência da regência de turmas regulares e/ou do ensino de jovens e adultos. Uma das informações que se repetiu na fala desses oito mediadores foi a visão que tinham de si mesmos. A maioria dos colaboradores afirmou que sempre se considerou um professor, não haviam perdido esta característica apesar de serem chamados de “extra-classe”. Alguns até salientaram que esse termo “extra-classe” não era apropriado, pois em muitas situações esses profissionais eram convocados para regerem turmas. A professora Célia, por exemplo, disse: “[...] considero-me uma professora como os demais, que utiliza os recursos tecnológicos para melhor viabilizar a aprendizagem dos alunos”. Segundo a Professora Sandra, a interação com os professores foi um dos grandes “ganhos” para os mediadores, pois passaram a “incorporar” em suas práticas a atuação compartilhada, o planejamento integrado e a fragmentação curricular passou a ser algo menos frequente e passível de mudanças.

Estando na função de mediador de tecnologia educacional, esse profissional tinha uma responsabilidade diferenciada dos demais professores da escola. O fato de não assumirem uma única turma (caso dos professores II) ou um grupo de turmas (caso dos professores I, que ministram uma disciplina de formação específica), gerou uma necessidade de mudança de hábitos, tais como: planejamento integrado e participativo ao invés de planejamento por área; ministrar aulas com outro professor da disciplina ou turma para assegurar a associação tema da aula/mídia adequada; compreender as mídias educacionais disponíveis e principalmente a principal ferramenta das salas de informática educativa, o programa educacional LINEDUC; fazer relatórios de atividades constantemente com a participação do professor solicitante da aula; utilizar uma agenda de aulas para assegurar que todos os professores teriam as mesmas oportunidades de atuação nas salas de informática educativa com a presença do professor mediador de tecnologia educacional dando o suporte necessário; participar dos cursos de formação continuada oferecidos pela coordenadoria de tecnologias aplicadas à educação de Duque de Caxias com a intenção de se manter atualizado quanto as novas versões do LINEDUC, para trocar informações com outros mediadores e para prestar contas de sua atuação; organizar portfólios de acordo com os atendimentos feitos sob a forma de apresentação em mídia digital; conhecer o corpo docente e discente da unidade escolar a fim de perceber as necessidades do grupo e para levar a sua contribuição para todos, inclusive os mais resistentes às mídias educacionais; ter consciência de que seu planejamento é flexível e passível de mudanças. Estar sempre preparado para uma imprevisto.

As entrevistas revelaram que o trabalho do professor mediador de tecnologia educacional não se diferenciava do trabalho dos professores regentes apenas pela utilização das mídias educacionais. Os resultados deste estudo indicam que o aspecto que mais causou repercussões em práticas docentes futuras foram as novas aspirações e buscas acadêmicas que esses profissionais passaram a ter em virtude do contato com as tecnologias. Ao conduzir as entrevistas para esta pesquisa, alguns mediadores ressaltaram que a experiência nas salas de informática educativa foi a motivação que precisavam para continuarem seus estudos buscando especializações e mestrados.

Falar de formação continuada, no caso específico dos mediadores de tecnologia educacional de Duque de Caxias, é falar da experiência, da maturação, dos ideais e da vontade de fazer algo novo. Um algo novo que trouxe contribuições para o próprio professor. Contribuições que se referem à sua prática em sala de aula, à sua identidade individual profissional e até mesmo à sua identidade de grupo enquanto elemento constituinte de uma comunidade escolar. A formação continuada é uma das alternativas de atualização que o professor possui, visto a sua formação inicial ter ocorrido antes da experiência com a docência.

O decreto municipal que descontinuou o trabalho dos mediadores de tecnologia no início de 2014 provocou muito desconforto em toda a rede. “Um retrocesso”, “uma perda muito grande” e “lamentável” foram as expressões ouvidas nas entrevistas. Novamente a unanimidade foi percebida nas narrativas. Todos os entrevistados manifestaram grande pesar em virtude do histórico de conquistas que os profissionais caxienses construíram ao longo dos anos. O envolvimento com a função também foi um grande motivador das lamentações.

Considerações finais

As narrativas revelam que as tecnologias da informação e da comunicação motivam a construção de novos saberes e atuam como produtoras e distribuidoras de conteúdo para essa sociedade informatizada, midiática e conectada virtualmente. Se a revolução tecnológica faz parte do surgimento de uma nova sociedade e se a escola atua colaborando com a formação de indivíduos ativos socialmente, a tecnologia também exerce um papel na educação, como forma de aquisição de informação/conhecimento. Notamos isto através da experiência dos mediadores de tecnologia de Duque de Caxias, função extinta no início de 2014, em virtude de um decreto municipal. Esperamos que a experiência narrada neste artigo possa contribuir para a compreensão do papel do professor na implementação das tecnologias da informação e comunicação em escolas públicas.

Bibliografia

BACCEGA, Maria A. **Palavra e discurso: História e Literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

BARBERO, Jesus Martin. **Dos meios as mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

BARBERO, Jesus Martin. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Denis de. **Sociedade Mediaticizada**. São Paulo: Mauad, 2006. Cap. 3.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício n. 3/2013**. Regulamenta a Sala de Informática Educativa e a função de mediador de tecnologia, 2013.

Palavras-chaves: Mediação tecnológica. Duque de Caxias. Ação docente. Identidade docente.

*Construindo o sentido de lugar:
tecnologias e identidades entre estudantes da Rocinha*

Alfeu Olival Barreto Júnior
Colégio Militar do Rio de Janeiro
Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
alfeubarreto@gmail.com

Cleonice Puggian
Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
Faculdade de Formação de Professores, UERJ
cleo.puggian@gmail.com

Idemburgo Pereira Frazão Félix
Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
idfrazao@uol.com.br

Neste trabalho descrevemos os resultados de uma investigação qualitativa que explorou como alunos do nono ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, composta por moradores da comunidade da Rocinha, constroem o sentido de lugar com mediação das tecnologias da informação e comunicação. Entende-se por tecnologias da informação e comunicação (TIC) um conjunto de sistemas de comunicação, tecnologias e redes integradas que se convergem, facilitando a troca de informações e experiências entre indivíduos. Esta troca tem operado profundas transformações na sociedade contemporânea e se constitui como um novo tipo de espaço: o “espaço tecnológico” ou “meio técnico-científico-informacional” (SANTOS, 1997). Segundo o entendimento de vários autores (LÉVY, 1999; CASTELLS, 1999), elas ampliam, de forma contundente, as possibilidades de interação do indivíduo com o mundo num movimento de mão dupla. Altera-se a constituição daquilo que a geografia humanista chama de “sentido de lugar”. Segundo Yi-Fu Tuan (1973, p. 179) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 1983, p. 83). Neste contexto, a construção do sentido de lugar está intimamente associada à formação identitária dos indivíduos a partir de uma perspectiva experiencial com o espaço, definindo a natureza das relações entre os mesmos e o mundo que os cerca. O geógrafo Rogerio Haesbaert afirma que o conceito de lugar envolve “características mais subjetivas, na relação dos homens com seu espaço, em geral implica também processos de identificação, relações de identidade” (HAESBAERT, 2011, p. 137) e como um espaço de estabilidade.

O referencial teórico, assim como a questão desta pesquisa, nos levaram a adotar uma abordagem metodológica que permitisse contemplar a perspectiva dos sujeitos, revelando como ocorre a construção do sentido de lugar com tecnologias da informação e comunicação. Decidiu-se por uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico (ATKINSON, 2001; GEERTZ, 1989), adotando um viés participante, colaborativo e visual (ROSE, 2007). A investigação de cunho etnográfico foi adotada, pois, segundo Geertz (1989, p. 19) ela permite descobrir as estruturas conceituais que informam os

atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana. A investigação de cunho etnográfico é aquela que ocorre em um “contexto natural” considerando o contexto do convívio em sala de aula, na relação aluno/professor.

Decidiu-se empregar, em conjunção à abordagem etnográfica, instrumentos de coleta de dados que permitissem aos alunos produzir informações visuais sobre o “lugar”, respectivamente fotografias e vídeos (BAUER; GASKELL, 2008). As imagens produzidas foram empregadas num processo de investigação conhecido como “foto-elicitação” (ROSE, 2007), que consiste na utilização de fotografias durante entrevistas qualitativas a fim de apoiar a construção de narrativas e o desvelar de perspectivas sobre o fenômeno social estudado. Ela serve como uma importante fonte de informações em situações nas quais outras abordagens metodológicas seriam menos eficazes (ROSE, 2007). Esta abordagem gera, através da análise colaborativa das fotografias, diálogo entre os sujeitos e o pesquisador, enriquecendo o processo de coleta de dados. Segundo Rose (2007), a análise colaborativa das imagens “significa mais fazer a pesquisa com seus correspondentes ou informantes, do que sobre os mesmos” (ROSE, 2007, p. 252), transformando-se numa relação negociada entre pesquisador e sujeito. Como parte do processo investigativo, a foto-elicitação busca gerar narrativas que expressem não apenas informações, mas experiências.

A intencionalidade do pesquisador em motivar o sujeito a se sentir como agente do processo de pesquisa partiu da necessidade de que ele estabelecesse uma “relação experiencial íntima com o seu espaço” (TUAN, 1983), de forma que as imagens pudessem resultar em representações capazes de gerar narrativas. Coube, no entanto, iniciar as análises desses depoimentos a partir de uma forma de compreensão do que é lugar que pode ser expressa com certa neutralidade: o lugar enquanto sinônimo de localização, ou seja, entendido como uma “unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação” (TUAN, 1975). O aspecto “locacional” (TUAN, 1979) do conceito de lugar ficou evidente em algumas falas, o qual deveria partir da observação objetiva e empírica do espaço que circunda o sujeito, sem haver, necessariamente algum envolvimento emocional como o mesmo.

No entanto, mesmo aparentando o termo “lugar” emergir como sinônimo de “local”, os depoimentos estiveram carregados de subjetividade ou de familiaridade com o espaço, caracterizando-os “como ‘lugar-encontro’, o local de interseções de um conjunto particular de atividades espaciais, de conexões e inter-relações, de influências e movimento” (HAESBAERT, 2011, p.140). Os alunos disseram: “lugar é um lugar de morar” (Fabio); “um trecho... que você sempre conhece” (Vitor); “depende de onde eu tô” (Mariana). Assim, o caráter locacional do termo adquire uma nuance de “sentido” do que representa lugar para os alunos, uma vez que a forma como se expressaram na entrevista evidenciou uma experiência particular do sujeito com o ambiente, suplantando uma construção intelectual e neutra sobre o termo. Sobre esse aspecto da experiência, Tuan (1983, p. 10) completa que: “[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre

o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é uma construção da experiência uma criação de sentimento e pensamento. Segundo Relph (1976), o espaço da experiência, embutido no conceito de lugar, também pode ser denominado “espaço vivido” e definido como “(...) a estrutura oculta do espaço como aparece para nós em nossas experiências concretas como membros de um grupo cultural” (RELPH, 1976, p. 12). Esta faceta do sentido de lugar, no contexto das relações de convívio estabelecidas por esses alunos com as pessoas do seu grupo social/cultural, ficou bastante evidente na maioria das respostas que se seguem: “é onde eu convivo lá direto” (Lucio); “é conviver bem com as pessoas” (Maria); “lugar de conversar com as pessoas” (Fabio); “se tô em casa, sinto mais o aconchego da família” (Mariana); “É onde você pode ficar” (Julio); é que você sabe que está bem ali (Julio); é saber que as pessoas ao seu redor cuidam de você” (Julio).

Ao mesmo tempo, percebeu-se uma relação de afeição pelo seu próprio espaço, que independe do fator locacional (comunidade da Rocinha) ou da precariedade física ou material que circunda o sujeito. Tuan (1980, p. 107) entende esta relação como “topofilia”, “um neologismo, útil quando pode ser definida em sentido amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. [...] Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o lócus de reminiscências e o meio de se ganhar a vida”.

Outros depoimentos referendam esses sentimentos dos alunos sobre o espaço vivido, não apenas ao serem indagados sobre o sentido de lugar, mas ao ser colocado para os mesmos se a Rocinha representaria um lugar para eles: “Me identifico dentro da Rocinha” (Mariana); “Tudo bem que eu nasci no Ceará, mas fui criado aqui; é minha nova terra-natal aqui” (Paulo); “Queria morar em outro lugar, mas se ficar ali tá bom, tá melhorando cada dia mais, com a UPP” (Fabio); “É, porque é o lugar onde sempre vivi e cresci” (Vitor). Estas falas ampliam a ideia de topofilia apresentada por Tuan, uma vez que, ao fazerem referência à Rocinha, não está embutido apenas o aspecto físico e locacional da comunidade, mas os significados que estes alunos atribuem a esse espaço.

No contexto exemplificado acima, dois alunos expressaram uma relação aparentemente contraditória com o seu espaço. O primeiro considera a Rocinha como lugar, mas não no seu conjunto: “Não, porque é a área onde ficava os traficantes, nunca pude ficar ali, nunca gostei de ficar” (redondezas da casa), de acordo com a fala do Julio. Este aluno continua seu depoimento, a partir de outra foto tirada sobre a comunidade, dizendo: “Sim (é um lugar para ele) porque é lugar mais calmo e é uma Rocinha diferente do que tinha antes”. A foto favorita, que melhor representa um lugar para ele é de um muro, próximo à sua casa, com os dizeres: “Rua 4, proibido jogar lixo”. Sobre essa imagem ele comentou: “As pessoas não dão bola e jogam lixo; na rua 4 depois das obras melhorou”. A casa onde vive representa lugar para ele dependendo das relações com os familiares: “Às vezes sim, às vezes não” (ele relatou o problema com os familiares; muita briga). Por outro lado, ele também identificou a escola como lugar, fazendo contraponto a esta colocação: “Considero, é como um refúgio”. Sua insatisfação com o ambiente físico que o cerca (família, comunidade, escola) é proporcional à forma como se dá sua relação com as pessoas. Outro aluno (Fabio), por sua vez, ao ser questionado sobre a Rocinha enquanto lugar e, em seguida, sobre a escolha da foto favorita, expressou sentimentos semelhantes ao primeiro sujeito: “Queria morar em outro lugar, mas se ficar ali tá bom; tá melhorando cada dia mais, com a UPP”; “Queria morar na

Gávea, não na Rocinha. Lá as casas são muito grudadas umas nas outras; tudo é mais longe; quando uma pessoa liga um som, a outra reclama...” (ele escolheu uma foto da Gávea). Em comparação com o primeiro, este demonstrou um movimento interno de desejar sair da Rocinha, revelando alguns traços de aversão ao seu próprio espaço. Como espécie de outra face da mesma moeda, Tuan (1983;1980) denomina este sentimento de rejeição sobre um determinado ambiente material como “topofobia”. Um dos alunos (Bernardo) demonstra claramente, em duas situações dessa arguição, esse tipo de relação com o seu espaço vivido. Ao ser indagado sobre o sentido de lugar ele responde: “Penso numa floresta, numa ponte”. E, ao perguntar se a Rocinha representa um lugar ele, de forma contraditória, completa: “É um lugar”; “Tem a floresta da Tijuca lá, quase do lado de casa”. Sob essa perspectiva pessoal, a Rocinha, no seu conjunto, não representa um lugar, com exceção da parte que circunda sua casa, próximo à floresta. Sobre a foto preferida escolhida pelo mesmo aluno, surge a imagem de um cachorro de rua se alimentando de lixo jogado num canto da passarela sobre a autoestrada Lagoa-Barra, e justifica sua escolha dizendo: “É para as pessoas terem consciência de que já inventaram remédio pra tudo menos pra que as pessoas não têm dó de ver um animal na rua”.

Assim, a partir do conjunto das suas narrativas, pode-se argumentar que existe, na visão desses adolescentes, duas possibilidades do venha a se constituir o sentido de lugar: a primeira é comum às falas dos outros alunos entrevistados, a qual está relacionada ao círculo de pessoas com os quais têm mais afinidade (o lugar entendido como “espaço de convivência”). A segunda possibilidade é a de entender lugar como um espaço idealizado, quase estético, percebido a partir dos registros do passado e que procura espaços equivalentes na paisagem do Rio de Janeiro. Sem raízes, pelo fato de não estar estabelecido social e emocionalmente à Rocinha. Este sentimento aproxima-se do que Canclini (2009) chama de “des-localização”.

Citamos aqui o exemplo do aluno José, que veio do nordeste e, no momento do uso do computador, ao final da entrevista, exibiu as redes sociais que acessa, os quais apresentavam um álbum digital com fotos de várias localidades e uma grande quantidade de pessoas adicionadas. Ele relatou que mantém contato constante com seus parentes e amigos de Brasília. Este fato revelou que a internet representa para este indivíduo uma forma de manter uma continuidade a-temporal e, podemos dizer, “a-espacial” com um lugar mental o qual não lhe é permitido resgatar concretamente. Martín-Barbero (2009, p. 156) expressa muito bem o contexto de muitos indivíduos como José, submetidos a novas formas de identidade frente aos desafios impostos pela vida na sociedade moderna: “Todas essas transformações da vida cultural estão exigindo que assumamos também os novos sentidos hoje contidos na ‘identidade’. Pois até bem pouco tempo atrás, dizer identidade era falar de raízes, de origem, território e de longo tempo, de memória simbolicamente densa. [...] dizer identidade hoje implica também [...] falar de migrações e mobilidades, de “desancoragem” e instantaneidade, de redes e fluxos. Antropólogos ingleses expressaram essa nova identidade por meio da esplêndida imagem de *moving roots*, raízes móveis, ou melhor, ‘raízes em movimento’”.

Percebe-se, portanto, nas atitudes e nas narrativas do aluno José uma tentativa individual de ressignificação do sentido de lugar através das tecnologias de comunicação e informação, notadamente nos registros visuais que ele aprecia fazer e arquivar em álbuns virtuais e no contato constante com pessoas de sua terra-natal nas

redes sociais. Estas também se constituem uma ferramenta importante para a sua construção identitária no contexto de uma vida de “raízes em movimento”.

As entrevistas com a foto-elicitación permitiram observar que o sentido de lugar para os jovens da Rocinha: é uma construção individual; parte de uma conotação emocional; baseia-se em relações estabelecidas com as pessoas do círculo social mais próximo, indicando que o lugar é também sinônimo de espaço de convivência; não está necessariamente associado às características aparentes ou concretas do espaço físico ou dos hábitos ou valores locais, como é o caso da Rocinha, mas à forma como o indivíduo se sente em relação a esse espaço; constitui-se, em primeira instância, através da identificação com o seu círculo social e, em segundo, com comunidade; ser (identidade) e estar (no sentido do aspecto locacional) se confundem em muitas das narrativas (“é como se fosse se descrever ‘que local é você’”); extrapola o espaço das relações com a família e com a comunidade; a escola também é uma extensão de lugar para todos os entrevistados, assim como algumas partes da cidade das quais alguns deles se apropriam como espaço de lazer ou de convivência; foge dos estereótipos veiculados pelas diversas mídias e tecnologias da informação, por seu caráter subjetivo; apenas um sujeito utilizou o noticiário para reafirmar o sentimento pelo lugar em que reside, contrapondo-se à visão que moradores de outras partes da cidade preconizam sobre o que é a Rocinha.

Associado à foto-elicitación, o acesso à internet nas entrevistas permitiu verificar que o ambiente virtual se constitui um continuum entre o indivíduo e o lugar, nos quais as redes sociais exercem um importante papel de mediação do aluno com o círculo social ao qual ele já está inserido. Nesses espaços virtuais, além de exibirem suas próprias fotos e vídeos digitais, os adolescentes trocam ideias e debatem sobre seus sentimentos e valores com outros adolescentes, criando um universo cultural bastante peculiar. Os sites de vídeo, música e outros afins, contribuem para fazer circular as informações compartilhadas online e estas se materializam nas fotos que colam em seus cadernos, exibindo seus ídolos, ou nas músicas que “baixam” para seus smartphones, i-pods e similares.

Bibliografia

ATKINSON, Paul et al. **Handbook of ethnography**. London: Sage, 2001.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANCLINI, Néstor G. **Diversidade e direitos na interculturalidade**. São Paulo: Global, 2009. (Revista Observatório Itaú Cultural, 8)

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede: a era da informação**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. São Paulo: Contexto, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEVY, Pierre. **A cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Desafios políticos da modernidade**. São Paulo: Global, 2009. (Revista Observatório Itaú Cultural, 8)

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: an introduction to interpretation of visual materials**. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 2007.

SANTOS, M. **A Natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. São Paulo: UNESP, 1983.

Palavras-chaves: Rocinha. Lugar. Etnografia. Tecnologias da informação e comunicação.

A lousa digital no ensino da língua inglesa: um estudo qualitativo

Dilermundo Moraes Costa

Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
diler_costa@yahoo.com.br

Cleonice Puggian

Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
Faculdade de Formação de Professores, UERJ
cleo.puggian@gmail.com

Márcio Luiz Correa Vilaça

Mestrado Interdisciplinar em Letras e Ciências Humanas, UNIGRANRIO
professorvilaca@gmail.com

A popularização do mundo digital facilitou o acesso a computadores, tablets e celulares. Logo, é possível que os alunos que utilizem com frequência equipamentos eletrônicos julguem a escola como ultrapassada e desmotivadora, caso a mesma desconheça ou despreze recursos digitais. Torna-se, inclusive, contraditório perceber que o mundo requer saberes tecnológicos que a escola pode não oferecer na totalidade.

A interpenetração de escola e sociedade ao compartilhar tecnologias e novas demandas oportunizou a inserção da lousa digital, cuja gênese aponta para duas primeiras fabricações: para Weiser (1991), a então chamada Liveboard, fora pensada e desenvolvida por Richard Bruce e Scott Erol. Um artigo publicado pelo Xerox Parc (1992), no entanto, sugere uma equipe de doze pessoas, incluindo os mesmos Bruce e Erol, como responsáveis pelo primeiro projeto. A empresa Smart Technologies, por sua vez, lança o Smart board em 1991, partindo das ideias que David Martin já nutria em 1986 (SMART TECHNOLOGIES INC, 2011), intitulando-se como a pioneira na fabricação dessa lousa.

A idealização da lousa eletrônica ocorreu a partir da urgência de se repensar a troca de informações no setor corporativo, que carecia de estratégias mais dinâmicas de se conduzir reuniões. Tecnicamente, a lousa digital difere da tradicional ao considerarmos que: “O sistema foi projetado para combinar várias aplicações diferentes: um quadro que permite tanto a captura e a organização de informação para reuniões informais e criativas, uma estação de trabalho na qual ferramentas computacionais podem ser usadas através da tela branca, um dispositivo de comunicação empregando uma superfície de trabalho compartilhada remotamente e uma ferramenta de apresentação multimidiática” (WELCH et al, p. 01, s/d, tradução nossa).

Portanto, essa lousa é capaz de concentrar a atenção de todos numa única tela que permite, ainda, interação entre os presentes e aqueles que estejam, porventura, em outro ambiente, caso haja conexão com a internet. O que torna a lousa eletrônica atraente é a capacidade de interação entre usuário e máquina, de forma dinâmica, quer através da caneta ou do recurso *touch*, porquanto ambos possibilitam escrever na superfície, mover figuras, usar programas e etc.

A diferença entre a lousa digital e o uso computador ou do data show está na chance de interagir com a tela, romper com a aparência estática do quadro-negro, o que pode trazer maior dinamismo à aula. Os outros dois equipamentos se tornam menos dinâmicos se comparados à lousa, que permite acionamentos e comandos além do mouse. Acrescentamos que ela ainda favorece, de forma mais prática, a construção colaborativa de saberes, já que permite que múltiplos sujeitos manipulem da tela.

A flexibilidade e a versatilidade anunciadas pelas lousas inteligentes, segundo Smith et al. (2005), relacionam-se à preferência dos alunos, especialmente os mais novos, de manipular a tela, além da chance de se trabalhar com diferentes grupos, customizar recursos que se apliquem às especificidades de cada lição, oportunidade de revisar conteúdos abordados e também de se concentrar, em um mesmo equipamento, várias mídias digitais.

Da mesma maneira que a adoção desse equipamento propõe reflexões, também instila alcances pedagógicos, uma vez que: “[O] poder da lousa digital se estabelece principalmente em sua capacidade de anotação e a de se mover livre e facilmente entre as páginas de flipchart, revelando uma gama infinita de recursos pré-preparados, incorporando texto, gráficos, vídeo e sons, bem como uso direto da internet, se a sala de aula possuir uma conexão adequada” (BEAUCHAMP; PARKINSON, 2005, p.98, tradução nossa).

Portanto, uma tecnologia pensada para fins não pedagógicos encontra na escola um ambiente prolífero para sua utilização. Isso ratifica o que Moran expôs ao afirmar que a educação configura um valioso “nicho”, demandando assim a adesão de “processos de reorganização e gestão trazidos das empresas” (1995, p. 12), ou seja, o que tem potencial didático pode ser incorporado à educação para oportunizar a construção de conhecimentos.

Embora reconheçamos o potencial da lousa eletrônica e o ganho que ela representa para o sistema educacional, há aspectos que requerem reflexões, as quais pontuaremos de forma breve. A primeira delas é justificativa da implementação desse equipamento no Brasil: no início de 2007, ela passou a ocupar cada uma das salas de uma escola de inglês, como afirma Wilson (2008). A inserção da ferramenta, a princípio via curso de idioma, sugere apelo comercial, dada a competição de franqueadoras. Cabe-nos, assim, o questionamento se a aquisição do aparato apresenta mais aspectos comerciais ou pedagógicos.

Há também que se pensar no uso da internet aliado à lousa eletrônica, já que inúmeros recursos são realizáveis exclusivamente quando existe conexão disponível. Logo, faz-se mister destacar a importância da combinação da lousa com a rede, o que pode ser um aspecto negativo em caso de indisponibilidade de acesso.

Importante também é frisar que como o equipamento requer um investimento financeiro elevado, não são todos os professores e estudantes favorecidos com o acesso à ferramenta. Logo, identificamos que houve demora na importação dessa tecnologia e ainda há restrições quanto à democratização do contato com a mesma.

Insistimos que não basta a aquisição do equipamento confiando que a simples presença do mesmo proporcionará resultados satisfatórios. É crucial capacitar docentes para uso técnico e pedagógico de maneira crítica a fim de justificar o investimento em nova tecnologia. Ademais, emerge a urgência de se pensar a respeito da recepção e comprometimento dos alunos face às novas tecnologias usadas na escola.

Em outras palavras, estamos inseridos numa sociedade que se fortalece e se organiza a partir do uso de novas tecnologias, além de observar as potencialidades desses dispositivos ampliados pela presença da internet. Participamos de redes sociais, enviamos emails, fazemos operações bancárias através do computador pessoal e podemos, inclusive, participar de jogos online, interagindo com pessoas de diferentes espaços geográficos de modo colaborativo.

Se o que objetivamos é um sistema educacional eficiente, capaz de despertar cidadãos críticos, precisamos aceitar que o mundo dos nossos estudantes pode estar permeado pela era digital e, também, pela rede mundial de computadores. Logo, a escola não deve negligenciar isso, uma vez que o espaço físico desenvolve braços, através das novas tecnologias associadas à internet, apresentando alcances outrora inimagináveis. Culp et al. (2003, p. 09, tradução nossa) relatam que agora é possível: “[...] fornecer instruções para pessoas que estão geograficamente distantes; ajudar os alunos a coletar e interpretar dados complexos; promover formas mais diversas e guiadas para o processo de produção escrita e comunicação; e ampliar exponencialmente o alcance e a atemporalidade dos recursos de informação disponíveis na sala de aula.

A partir dessa exposição, entendemos que o antes conceituado como real, entendido como presente, aproxima-se do virtual, não sendo esse a oposição daquele, mas “um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sobre a plenitude da presença física imediata” (LÉVY, 2001, p. 12). A popularização da rede resultou na interligação do mundo, o que não apenas otimizou a vida, mas também proporcionou novas formas de interação: desde o comércio até a sala de aula. É inevitável, hoje, separar a tecnologia da nossa atual sociedade, uma vez que ela é a própria tecnologia, conforme argumenta Castells (2005).

Na educação, sabemos que a lousa inteligente por si só já apresenta inúmeros recursos, entretanto, quando integrada à internet, consegue minimizar distâncias ao reunir a função de um quadro tradicional e bastantes recursos multimidiáticos. A inserção da lousa digital permite liberdade criativa ao educador, porquanto o preparo da aula pressupõe acesso a muitos recursos. Segundo Kennewell (2006, p. 06, tradução nossa), ocorre a oportunidade de “adaptar e usar recursos de fontes diversas acrescidas de materiais próprios”, o que resulta em “condições favoráveis para a participação guiada”. A lousa digital, por assim dizer, desafiaria o sistema de ensino que privilegia o quadro negro tradicional e viabiliza a integração de mídias. Além disso, o professor pode salvar a aula, adaptá-la a outros contextos ou replanejá-la.

Os recursos de áudio e vídeo, aliados à tela de toque, propiciam o uso de jogos pedagógicos para as atividades de warm-up, ou seja, “aquecimento”. Alguns professores iniciam a aula com atividades lúdicas para captar a atenção dos alunos e preparar o ambiente para o conteúdo a ser trabalhado. De forma ampla, os docentes privilegiam o visual. Além da escrita com o auxílio da caneta inteligente, há a apresentação de

imagens, gráficos, questões para discussão em grupos, orientações para pesquisa, informações acadêmicas, mapas e realização de pesquisas online a partir dos desdobramentos da aula. Os professores de línguas, além de projetar o livro para que os discentes acompanhem a lição, podem trabalhar, com frequência, a apresentação de vocabulário, contextualizar atividades de leitura utilizando técnicas como elicitation e brainstorming.

O uso consciente da lousa digital proporciona o que Moran (2008, p. 49) define como cooperativo [colaborativo], ou seja, “o trabalho conjunto entre professores e alunos, próximos física ou virtualmente”. A ferramenta oportuniza trazer elementos externos à sala de aula e de enviar novas informações, o que entendemos como a desterritorialização, ou seja, não ter que estar presente, ruptura, ainda que parcial, com o espaço e tempo, além do efeito Moebius, por assim dizer, a capacidade de troca constante entre interior e exterior (LÉVY, 2001). Assim, um dos diferenciais dessa lousa está no acesso a esse espaço virtual, ou seja, aquele que “está misturando as noções de unidade, de identidade e de localização” (LÉVY, 2001, p. 48). É possível que muitos alunos já vivam esta virtualização no seu dia a dia.

Bibliografia

BEAUCHAMP, G.; PARKINSON, J. Beyond the ‘wow’ factor: developing interactivity with the interactive whiteboard. *School Science Review*, p. 97-104, março, 2005.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Org.) *A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Ação Política*. Centro Cultural Belém. . Centro Cultural Belém. Imprensa nacional casa da moeda, 2005. p. 17 - 30. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede_-_do_conhecimento_a_acao_politica.pdf> Acesso em: 23 mar 2013.

CULP, K. McM. et al, A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*, v. 32, n. 3, p. 1-28, outubro. 2005.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 2001.

KENNEWELL, S. Reflections on the interactive whiteboard phenomenon: A synthesis of research from the UK. *Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference*, 26-30 November, Adelaide, Australia. Não paginado. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/06pap/ken06138.pdf>> Acesso em: 25 nov 2012.

MORAN, J. M. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *Tecnologia Educacional*, 23, p. 24-26. 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

SMART Technologies Inc. 2011. *Annual Report 2011*. Disponível em <http://216.139.227.101/interactive/smt2011/smt2011ar.pdf?print_pages=true> Acesso

em 28 de agosto de 2014.

SMITH, H. J. et al. Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, n. 21, p. 91 -10 2005.

WEISER, M. The Computer for the 21st Century. *Scientific American*, v. 265, n. 3, Setembro, 1991. Disponível em:
<<http://www.cse.nd.edu/~cpoellab/teaching/cse40463/weiser.pdf>> Acesso em: 25 nov 2012.

WELCH, B. et al. Xerox Palo Alto Research Center. *Applications of a Computerized Whiteboard*. Sem paginação. Disponível em: <
<ftp://ftp.parc.com/pub/rbruce/sid94rb.pdf>>. Acesso em: 30 set 2013.

WILSON, C. R. E-capable and e-confident teachers: the key to the successful implementation of interactive whiteboards. In: *Teaching and learning cyberspace*. BRAZ- TESOL newsletter, p. 10-11. Março, 2008.

Palavras-chaves: Lousa eletrônica. Língua Inglesa. Docência.

Kadjót - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação

Kadjót

Joana Peixoto
Coordenadora

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-GO

<https://sites.google.com/site/grupokadjot/goiania/>

A inserção das tecnologias no contexto escolar: a percepção de professores da Rede Pública da Educação Básica do Estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na Educação Pública

Joana Peixoto

Instituto Federal de Goiás
joangyn@gmail.com

Rose Mary Almas de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
rosealmas@pucgoias.edu.br

Denise Cristina Bueno

Secretaria Estadual da Educação de Goiás
denise2bueno@yahoo.com.br

Este artigo apresenta alguns dados parciais da pesquisa "Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da Educação Básica do Estado de Goiás", que tem por objetivo analisar, com relação aos programas oficiais de integração das tecnologias à educação, as percepções de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre o papel das tecnologias na educação e a trajetória de suas práticas pedagógicas.

Essa pesquisa, que se encontra em andamento, financiada pelo CNPq, integra as ações do Grupo de Pesquisa KADJÓT, que se dedica a aprofundar o conhecimento sobre a relação entre as tecnologias e a educação.

O processo de inserção das tecnologias no contexto escolar

Nos anos 1970, a sociedade brasileira viveu um período de informatização que envolvia também o contexto escolar. As políticas públicas propostas tiveram por objetivo proporcionar condições para criação de base nacional científica e tecnológica, visando o desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico. A percepção existente era de que o conhecimento produzido proporcionaria a construção da autonomia nacional frente às novas tecnologias, garantindo, assim, a soberania do país.

Na área educacional, com a intenção de promover discussões sobre a temática e envolver a comunidade técnico-científica, em agosto de 1981, realizou-se o I Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade de Brasília e, em agosto de 1982, aconteceu o II Seminário Nacional de Informática na Educação, na Universidade Federal da Bahia. Segundo Moraes (1997) esses Seminários contribuíram significativamente no processo de implantação das tecnologias no campo educacional, pois ressaltaram a importância de se promover o desenvolvimento da pesquisa sobre a

utilização das tecnologias como recurso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 1981, o documento Subsídios para a implantação do Programa de Informática na Educação - MEC/SEI/CNPq, fez recomendações, entre elas destaca-se a de que as iniciativas deveriam estar vinculadas às universidades como forma de construir conhecimentos técnico-científicos que pudessem ser compartilhados pela comunidade acadêmica, tendo como decorrência, a necessidade da criação de centros formadores de recursos humanos, denominados de centros-pilotos.

O Projeto Brasileiro de Informática na Educação (EDUCOM), aprovado em 1983, contemplava recomendações da implantação dos centros-piloto numa perspectiva interdisciplinar, com proposta para o desenvolvimento de experiências e pesquisa, privilegiando a capacitação docente.

No decorrer dessa década, foram implementados o Programa de Ação Imediata em Informática na Educação de 1º e 2º Graus (1986); os projetos FORMAR I e FORMAR II (1987 e 1988) e o Programa Nacional de Informática na Educação – PRONINFE (1989) com propostas específicas, mas incluindo a formação de recursos humanos.

Na década de 1990, o MEC aprovou o 1º Plano de Ação Integrada de Informática na Educação (PLANINFE) com abrangência temporal para o período de 1991. Em 1997 é lançado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) que foi desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância (SEED), por meio do Departamento de Infraestrutura Tecnológica (DITEC) em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. O Proinfo resulta da articulação entre o MEC e os governos estaduais, por meio das respectivas secretarias estaduais de educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), prefeituras, mediante suas secretarias de educação, e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Na época, a proposta do Programa dispunha de uma Coordenação Estadual por Unidade Federativa e, nos municípios polos, as sedes dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). Os NTE tinham como atribuições a formação de professores multiplicadores de modo a prover de suporte técnico às unidades escolares no processo de integração das tecnologias no processo educacional. No que se refere à formação de professores, as ações desenvolvidas basearam-se na formação continuada em serviço e na concepção de professor multiplicador, replicando na escola a capacitação apreendida.

Após uma década, o Proinfo sofre alterações estabelecidas pelo Decreto nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, e, embora a sigla permaneça, passa ser denominado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Entre as alterações propostas assume destaque a ampliação do uso das tecnologias na educação com a introdução do uso de softwares livres e implantação do programa “Banda Larga nas Escolas” (BIELSCHOWSKY, 2009).

Desde as primeiras iniciativas nessa área, identificam-se períodos com lacunas políticas relacionadas às mudanças de governo, acarretando uma descontinuidade das políticas públicas no processo de informatização das escolas brasileiras. Cada mudança na esfera federal, estadual ou municipal acarretou também, de alguma forma, mudanças nos planos ou programas direcionados para a área.

A percepção sobre os cursos realizados

A metodologia adotada na pesquisa utiliza como referencial teórico o materialismo histórico dialético. Essa opção deve-se ao entendimento de que a sociedade constitui-se um sistema de relações sociais criadas pela atividade humana em diferentes áreas da vida social. Os homens se organizam na sociedade construindo sua história na produção e reprodução da vida social, afirmando, assim, o caráter material e histórico da vida social.

Os homens criam e conduzem a história de acordo com as condições de seu ser social. O ser social é a vida material da sociedade, cujo núcleo é constituído pela produção de bens materiais e pelas relações econômicas dela decorrentes, uma vez que o ser social determina a consciência e forma a base de todo o processo histórico. Por sua vez, a consciência dos homens age sobre o curso da história e por tal razão o conhecimento da vida social implica na associação da análise das condições objetivas à análise dos aspectos do papel da consciência e da subjetividade em geral. Assim, as trajetórias formativas e as práticas docentes mediadas pelas tecnologias constituem-se objeto de análise desta pesquisa. Para tal, tomam-se como base empírica os professores da Rede Pública de Educação Básica do Estado de Goiás, considerados como sujeitos históricos que são determinados, mas também determinantes das relações que se estabelecem e das práticas que se configuram por meio do uso pedagógico das tecnologias.

A pesquisa iniciou-se em 2013 com a realização de revisão bibliográfica; análise documental; elaboração e validação do instrumento de coleta de dados e algumas visitas iniciais aos NTE, cujos professores foram entrevistados. Ainda naquele ano algumas entrevistas foram realizadas com os sujeitos da pesquisa. No ano de 2014, dá-se prosseguimento as entrevistas e aos estudos que fundamentarão a análise dos dados.

A entrevista possui cinco eixos norteadores: identificação dos cursos realizados pelo professor e oferecidos pelo NTE; experiência prática-docente com o uso da tecnologia; percepção do uso de tecnologias na educação; a prática pessoal no uso de tecnologias e o quanto e como os cursos feitos contribuíram nas práticas docentes e pessoais e para a percepção do uso das tecnologias na educação.

A entrevista, instrumento principal de coleta de dados, está em andamento junto aos professores de escolas vinculadas aos 12 primeiros NTE criados no Estado de Goiás. Um dos critérios de seleção de professores para participar da entrevista é o de ter realizado algum curso oferecido pelo NTE. A amostra visa representar o universo dos municípios que se integraram ao Proinfo desde sua criação.

Neste trabalho serão apresentados somente os dados das entrevistas de 20 professores de escolas vinculadas ao NTE de Goiânia e os relatos sobre o primeiro eixo dessa entrevista. Os 20 professores foram entrevistados nos meses de março, abril e maio de 2014, todos exercem a regência de classe, no município de Goiânia, sendo que dois acumulam o cargo de Coordenador de Turno.

Esses professores atuam em oito escolas situadas em diferentes regiões do município, abrangendo tanto as regiões centrais (04 escolas) como as periféricas (04 escolas). Dos professores entrevistados, 30% atuam na Escola A, que oferta a modalidade de EJA, situada em região central; 25% lecionam na Escola G, de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, também situada em região central; 20% dos professores são regentes na Escola F, de Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, localizada na periferia de Goiânia; 25% dos professores atuam nas demais escolas estaduais, conforme apresenta a tabela a seguir e estão identificados a partir da denominação da escola.

Tabela 1: Escolas e professores entrevistados

Escolas	Quantidade de professores	Identificação dos professores					
		A1	A2	A3	A4	A5	A6
Escola A	6	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Escola B	1	B1	-	-	-	-	-
Escola C	1	C1	-	-	-	-	-
Escola D	1	D1	-	-	-	-	-
Escola E	1	E1	-	-	-	-	-
Escola F	4	F1	F2	F3	F4	-	-
Escola G	5	G1	G2	G3	G4	G5	-
Escola H	1	H1	-	-	-	-	-

Fonte: Entrevistas realizadas no decurso de março a maio de 2014.

Os professores possuem formação superior nas seguintes áreas das licenciaturas: Letras (Português/Francês/Inglês); História, Química, Biologia, Matemática, Filosofia, Geografia, Pedagogia e Artes. Atuam no Ensino Fundamental e Médio, sendo que seis professores atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos relatos dos professores entrevistados predominam a percepção de que alguns cursos estavam direcionados a instrumentalização para uso de determinados aplicativos, abarcando noções básicas de informática, por exemplo, o curso Introdução a Educação Digital cujo conteúdo aborda o Linux, Windows, Word, PowerPoint, Movie Maker e navegação na web. No entanto, embora não se lembrassem dos nomes dos cursos, há também a compreensão de que outros cursos tiveram como objetivo introduzir o uso pedagógico da tecnologia no contexto escolar e citam os cursos “Construção de Blog”, “Dinamizando com Competência”, “Uso Integrado das Tecnologias no Contexto Educacional” e “Ensinando e Aprendendo com as TIC” e “História em Quadrinhos”.

Em relação a essa formação, a professora G1 destaca que “*aprendeu mais sozinha, às vezes com os colegas de profissão e com o filho do que nos cursos que fez*”. Percepção presente na visão de outros professores da mesma escola que afirmam: “*As turmas formadas pelo NTE são muito heterogêneas, eles colocam quem não sabe nada junto com quem sabe. (...) Nós que sabemos um pouquinho ficamos prejudicadas. (...) Para quem não sabe nada sempre fica alguma uma coisa. (...) Acho que aprendemos mais mexendo, não precisamos tanto dos cursos*”. Observa-se que na visão desses professores, os cursos oferecidos pelo NTE atendem ao professor que desconhece o básico em informática, mas não atendem ao professor que já possui alguma noção de informática. Ressaltam que o fato de não fazerem os cursos não os impedem de usar as tecnologias. Contudo identifica-se também nos diferentes relatos da escola F a importância da formação recebida pelo NTE: Professora F1: “*acho que a partir do momento que eu aprendi no curso, eu consigo aplicar em sala, mesmo que tenha mudado de recurso tecnológico. Fiz o curso para o computador e adapto para o celular, por exemplo, pois é o mesmo procedimento*”; Professora F2: “*(...) os cursos me ajudaram a montar minhas aulas. Aprendi Power Point, o Movie Maker, Excel*”; Professora F3 “*(...) o curso me deu a base, o restante é em casa, comigo*”. Essas professoras apresentam a percepção de que os cursos

realizados não relacionam a teoria e a prática: “às vezes os cursos que eu fiz não tem a ver com a prática”; “(...) a prática exige mais do que foi estudado, tem que ir além”; “(...) às vezes o curso é bem teórico e não condiz com a prática”. Ainda no aspecto da formação, o professor H1 faz a seguinte afirmação: “A gente não é preparado lá na faculdade para enfrentar esses desafios em sala de aula, então, acho que o NTE tem essa validade para fazer essa ponte”.

Os professores da escola F evidenciam nos cursos a falta da relação teoria e prática. Essas observações indicam que alguns cursos tiveram como foco a fundamentação teórica e outros relacionados a proporcionar uma instrumentalização sobre o uso de algum aplicativo ou *software*. Embora, reconheçam que alguns cursos trabalharam com a fundamentação teórica para o uso de tecnologias no processo educacional e todos os professores entrevistados não se lembram de nenhum autor estudado, como afirma a professora G5: “(...) que teve estudo teórico teve, mas, assim, no momento, não me lembro”. No tocante aos cursos realizados, observa-se ainda que professores citam cursos: Faces da geometria, Disseminador de educação fiscal, Criação de cadernos educacionais e Formação de coordenadores, que contemplam uma formação continuada mais abrangente.

Esse referencia reflete um aspecto particular do Estado de Goiás. A rede estadual de educação sofreu no segundo semestre de 2012, segundo informação de um dos gestores do NTE Central, mudança em sua estrutura e o NTE passa a ser denominado de Escola de Formação (EsFor). Desde então, a formação para o uso da tecnologia deixa de ser o foco, embora sejam ofertados cursos que contemplem o uso da tecnologia na formação continuada de professores. Na estrutura administrativa da EsFor há uma gerência que atua na formação do professor para o uso da tecnologia no contexto educacional.

Outro dado que chama a atenção e que está presente em todas as entrevistas, refere-se às condições de realização dos cursos. Os professores destacam a dificuldade em conseguir dispensa da escola em que trabalham e a necessidade de se locomoverem até a sede do NTE, na região nuclear da Capital, para a realização dos cursos. Quando o curso acontece na escola é em horários extras, à noite, no contra turno ou em dias de plantões pedagógicos. Acrescentam ainda a falta de tempo para os estudos pela grande carga horária de trabalho, pois lecionam em duas, três ou até quatro escolas. Fato que torna impossível a dedicação a outras atividades que não seja a sala de aula mesmo que essas sejam de formação continuada.

Os professores ainda informam que os computadores da escola estão obsoletos e não funcionam adequadamente. Já em relação à Internet, destacam a dificuldade e lentidão da conexão. Os professores relatam ainda que, para contornar os problemas oriundos da impossibilidade de se usar o laboratório da escola, as pesquisas, as atividades e os exercícios são destinados como tarefas de casa. Nesse sentido, a professora G5, que leciona a disciplina de Artes, afirma que necessita utilizar a Internet para navegar virtualmente por museus, pesquisar sobre a biografia e as obras de pintores famosos. Ressaltou que quando o Laboratório de Informática funcionava essa atividade era realizada, mas, hoje, para não comprometer a qualidade das aulas, exibe as imagens para os alunos.

A professora F4, que leciona Geografia, relata que como não utiliza o laboratório da escola, orienta os alunos para o uso de seus próprios recursos: “eu utilizo os próprios meios de comunicação deles, uso Tablet, uso o meu, o deles, uso iPad, uso o telefone deles, que a maioria tem internet hoje, né, ainda mais com WhatsApp agora todo

mundo usa ele, é o do momento, então eles utilizam isso, então eu deixo eles utilizarem, eu negocio”.

Algumas considerações

Em uma primeira análise das entrevistas dos professores de escolas vinculadas ao NTE de Goiânia, identifica-se a percepção de que os cursos disponíveis não consideram o conhecimento prévio do professor sobre o uso de determinados recursos, sendo as turmas bem heterogêneas. Há ainda a percepção de que esses cursos possuem tratamento dicotômico entre teoria e prática. Observa-se ainda nos relatos a valorização da técnica em detrimento da teoria. Os professores alegam que na formação aprendem muitos conteúdos relacionados à operacionalização da tecnologia ou realizam estudos de referenciais teóricos. Esses professores não percebem a existência de uma articulação entre a teoria e a prática, fundamental para a formação pedagógica.

Essa análise inicial sugere a importância de se considerar aspectos presente em estudos (BONILLA; PRETTO, 2000; SARTI, 2002) ao chamar a atenção de que no Brasil as iniciativas de inserção das tecnologias na educação estão relacionadas às demandas econômicas, portanto distantes das finalidades educacionais. Reafirma-se, assim, a submissão do sistema educacional à lógica do mercado globalizado, que visa à formação de recursos humanos em atendimento a esse demanda. Consequentemente, as políticas educacionais para inserção da tecnologia na educação incluída no contexto de formação de professores estão permeadas por determinações extras educacionais e fundamentadas numa lógica meramente instrumental.

Bibliografia

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa Proinfo integrado. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 30 de maio de 2012.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. De L. Políticas Brasileiras de Educação e Informática. **Net Salvador**, 2000. Disponível em: <<http://www.faced.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 18 de junho de 2009.

MORAES, M. C. Informática Educativa no Brasil: uma história vivida e algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 01, p. 19-44, 1997.

SARTI, C. S. L. O. **A política nacional de informática na educação**: tentativa de compreensão da expressão do Estado. 2002. s/n. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

Palavras-chaves: formação de professores; tecnologia e educação; práticas pedagógicas

Crianças e mídias digitais: entre rótulos e explicações

Neuvani Ana do Nascimento

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUCGO); Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

neuvani@uol.com.br

Este artigo apresenta a pesquisa de mestrado que buscou identificar quais são as formas de uso das mídias digitais por crianças de 4 e 5 anos de idade da rede pública de Educação Infantil, com início em fevereiro de 2012 e conclusão em agosto de 2014.

A pergunta norteadora foi gerada em meio a estudos teóricos e pesquisa empírica que buscaram somar esforços para compreender a complexa relação entre Tecnologia de Informação e Comunicação, educação e desenvolvimento humano. Nessas reflexões, foi se percebendo que - na literatura existente sobre a inserção das tecnologias na vida cotidiana do homem moderno - é veiculado o pressuposto que convivemos, hoje, com uma geração de crianças e jovens que nasce inserida em um desenvolvimento tecnológico e por isso tem suas formas de pensar, agir e aprender determinadas pelos usos que elas fazem dos instrumentos resultantes desse desenvolvimento (TAPSCOTT, 1999; PRENSKY, 2010).

No entanto, essa crença exacerbada no poder determinante das tecnologias digitais na vida dos indivíduos, principalmente das crianças pequenas, tem provocado contínuas reflexões e levantamento de hipóteses sobre as formas como as crianças são vistas e do lugar que elas ocupam e para as relações que elas estabelecem com as tecnologias digitais.

Ao longo dos estudos realizados nesta pesquisa, a cada passo dado, na elaboração de hipóteses e na sistematização da pesquisa, as ideias foram permeadas por sentimentos de negação, reconhecimento e de adoção de algumas das ideias disseminadas a esse respeito. Foi nesse processo de inquietação e reflexão que se buscou discutir essa temática.

Tal análise permitiu a formulação, em um primeiro momento, da hipótese de que existem crianças que estão excluídas desse processo de desenvolvimento tecnológico e por isso não poderiam ser inseridas em um grupo formado por sujeitos possuidores de habilidades naturais para lidar com tecnologias. Consideraram-se, nessa análise, as categorias inclusão e exclusão digital. No entanto, seguindo com o processo investigativo, percebeu-se que, ainda que o acesso às tecnologias digitais não seja igual para todas as crianças, essas duas categorias não são suficientes para analisar essa temática em sua totalidade.

Observou-se uma fragilidade nesta hipótese, uma vez que ao adentrar à realidade das duas instituições que se constituíram em campo da pesquisa empírica, observou que as crianças, mesmo sem muitas oportunidades de acesso, buscam, nas mais remotas oportunidades, formas diferentes de uso das mídias digitais. Dessa forma, elas nos mostraram que o que havia, na realidade, era uma diversidade de usos e apropriações desses recursos, sugerindo que uma análise contextualizada que objetivasse apreender a realidade em sua totalidade deveria ir além das questões inclusão e exclusão digital.

Diante da percepção da fragilidade dessa primeira hipótese e avançando na revisão de literatura sobre o desenvolvimento e inserção das tecnologias digitais na

sociedade, centrada na criança, empreendeu-se uma análise mais cuidadosa da realidade, buscando as contradições das abordagens que categorizam as crianças, analisando-as sobre pontos de vista opostos, porém seguindo hipóteses deterministas.

Nessa perspectiva, como sugerido na “Sociologia dos Usos” (CARDON, 2005; PEIXOTO, 2012) pensou-se em entender essa dinâmica a partir da criança, mais especificamente da criança que frequenta instituição pública de Educação infantil. Entendendo que para conhecer o que as crianças produzem em seu cotidiano ou a forma como elas atribuem sentidos e significados à realidade circundante, exige-se uma escuta e um olhar atento para elas, requer adentrar a realidade delas e, assim, apreender suas formas de usos, individual e coletiva.

Para tanto, a pesquisa empírica buscou acompanhar e observar as crianças em atividades pedagógicas que envolvessem o uso de mídias digitais. Para tanto, o campo de pesquisa foi composto por duas instituições com atendimento a crianças com idade entre 4 e 5 anos. Realizou-se em duas instituições da rede municipal de ensino da cidade Goiânia do estado de Goiás com atendimento a crianças com idade entre 4 e 5 anos. As instituições foram selecionadas em razão da disponibilidade e do interesse da equipe gestora e das professoras para participarem da pesquisa. Em uma instituição observou-se as crianças em atividade no Laboratório de Informática. Considerou-se, as perguntas feitas às professoras e aos colegas; o recurso utilizado na atividade; o tipo de conteúdo acessado; como lidavam com as dificuldades operacionais; os gestos; as percepções demonstradas. Na segunda instituição observou-se as crianças em atividade durante o desenvolvimento de oficinas - Oficina 1: Caixa Surpresa, Oficina 2: Oficina com Dispositivos, Oficina 3: Oficina de Desenho - planejadas pela pesquisadora com a colaboração das professoras regentes.

Adentrando a realidade das crianças, paralelamente com estudos dessa abordagem, foi-se encontrando elementos que vieram contribuir com a desconstrução da ideia de que existe uma padronização das formas de uso e apropriação das mídias e de sua influencia, da crença de que o simples acesso vai gerar desenvolvimento social e mental. Contribuindo, dessa forma, para uma análise que olhe a criança para além da tendência que as coloca na posição de vítimas e/ou receptoras passivas dos conteúdos desses meios, mas reconhecendo-as com sujeitos ativos e interativos.

Partindo dessas conclusões e dos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, reformulou-se a pergunta norteadora, entendendo que o que precisava ser apreendido eram as formas de uso, mais, especificamente, as formas de uso por crianças de 4 e 5 anos de idade da rede pública de Educação Infantil. Identificando aí o domínio técnico, os tipos e as finalidades de uso, para então, compreender como elas podem constituir-se, no processo de formação da criança, em instrumentos culturais de aprendizagem.

Partindo dessa hipótese, buscou-se a Teoria Histórico-Cultural, reconhecendo que seus principais pressupostos viriam somar à proposta de análise da relação dos sujeitos com as tecnologias digitais, empreendida pela “Sociologia dos Usos”, para, assim, fundamentar a análise do conteúdo revelado pelos dados empíricos.

A concepção da criança enquanto sujeito concreto, histórico e cultural, apresentou-se como primeiro pressuposto apreendido para fundamentar tal análise, uma vez entendendo a necessidade de considerar o contexto sócio cultural. Os dados da pesquisa demonstraram ser essa assertiva importante, pois revelou-se que as formas como as crianças acessam e apropriam-se das mídias digitais a que têm acesso está diretamente ligada às suas condições concretas de vida, seu contexto e suas formas de viver a infância, o que não é igual para todas. Até mesmo em grupo de crianças de uma mesma região, sob as mesmas condições de vida, há diferentes formas de acesso e usos,

bem como, de atribuir sentidos e significados aos conteúdos das mídias, ainda que usem com a mesma finalidade. Assim como é inadmissível padronizar as formas como a criança se relaciona com o mundo, aprende e constitui sua humanidade, tampouco é possível padronizar os usos e apropriação que elas fazem das mídias e, de como elas influenciam seu desenvolvimento.

Compreendemos, a partir do aporte teórico que fundamenta essa pesquisa, que “aprendizado e desenvolvimento já estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida criança (VIGOTSKI, 2007, p. 95)”, processo que se dá no contexto sócio-histórico-cultural em que ela está inserida desde o nascimento e que, aos poucos, vai se desenvolvendo na medida em que outras relações sociais vão sendo estabelecidas. Sendo esse, um processo que não ocorre de forma direta, mas que vai sendo mediado por instrumentos e signos.

No que se refere às finalidades com que as crianças de 4 e 5 anos acessam e apropriam-se das mídias a que têm acesso, o referencial teórico nos possibilitou entender porque os jogos e brincadeiras ocupam, aí, uma centralidade. Vimos nos estudos da abordagem histórico-cultural sobre o desenvolvimento infantil que a criança nessa faixa etária se insere, relaciona e apreende o universo das produções culturais historicamente construídas pela humanidade por meio da brincadeira. Brincando elas reproduzem as ações dos adultos, lidam com sentimentos, se preparam e começam tomar consciência de seu lugar na sociedade. Ao ressaltar a importância dos jogos no processo de aprendizagem e desenvolvimento, alerta-se, também, que não se trata de qualquer jogo, exige-se que ofereça elementos que possam colocar a criança em atividade e impulsionar seu desenvolvimento.

Dessa forma, vale a ressalva de Freitas (2009) para as possibilidades das TIC se constituírem em instrumentos culturais de aprendizagem e da importância do conhecimento, pelos adultos, das formas como as crianças brincam, interagem e de como os instrumentos tecnológicos, que visto em sua dimensão física e simbólica, se constituem em instrumentos mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, considerando aí, os jogos que são desenvolvidos online, já que essa revelou ser a finalidade principal dos usos que as crianças pequenas fazem das mídias digitais.

Nesse percurso investigativo, observou-se que mesmo tendo acesso limitado às mídias digitais, as crianças da amostra selecionada são influenciadas por elas, que também têm suas formas de brincar, ser, pensar e apreender o mundo influenciado por conteúdos midiáticos. Vimos que esses recursos estão, em diferentes graus de inserção, postos socialmente na vida delas. Portanto, as implicações no curso desenvolvimental da criança não podem ser ignoradas por aqueles que estão diretamente envolvidos no processo formativo.

No entanto, ao adentrar o contexto das instituições, mesmo que o propósito principal estivesse voltado para as práticas digitais das crianças, foi possível perceber que há uma distância entre a preocupação e a ação. Essa não é uma temática presente nas propostas pedagógicas das duas instituições. Os planejamentos não contemplam uma rotina de atividades com uso, como material didático, das mídias digitais. Para que fosse possível observar as práticas digitais das crianças, decidiu-se pela organização de oficinas com a presença de tipos diferentes de mídias digitais. Na Escola, insistiu-se em observar as crianças no laboratório de informática, mas, a rotina de atividades desenvolvidas nesse ambiente se mostrou bastante limitada para a apreensão das práticas digitais das crianças.

Enfim, os dados da pesquisa empírica, suscitaram questões que, julga-se, necessitam ser colocadas na pauta dos debates referentes ao processo formativo das crianças e que, também, causaram inquietação na pesquisadora, entre elas: Porque as crianças no ambiente alterado se mostraram mais autônomas? O que pensam as crianças sobre o Laboratório de Informática da Escola e qual significado, para elas, do uso e não uso dos recursos presentes lá? O que elas pensam quando, diariamente, passam na porta e vêem aquele ambiente, com todos aqueles recursos? Qual o significado para elas da subutilização daquele ambiente? Se fosse dado a elas o poder de decisão qual a finalidade dariam para aquele ambiente? Quais os tipos de interações seriam desenvolvidos no Ambiente informatizado?

Bibliografia

BELLONI, M. L. **Crianças e Mídias no Brasil**: cenários de mudanças. Campinas: Papirus, 2010.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Brasil: Loyola, 2007.

CARDON, D. A inovação pelo uso. In: AMBROSI, A; PEUGEOT, V; PIMENTA, D. (orgs). **Desafios de palavras**: enfoques multiculturais sobre a sociedade da informação. Tunes: C&F Editions, 2005

FREITAS, M.T. C. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**, v. 32, p. 1-14, 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. L; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.

PRENSKY, M. **Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!** Como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI-e como você pode ajudar! São Paulo: Editora Phorte, 2010.

TAPSCOTT, D. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Palavras-chaves: tecnologia e educação, instrumentos culturais de aprendizagem, mídias digitais, crianças, teoria histórico-cultural

Política pública de formação dos formadores do NTE: o PROUCA em questão

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Universidade Estadual de Goiás
addadani@hotmail.com

Jhonny David Echalar
Secretaria de Estado da Educação de Goiás; Universidade Estadual de Goiás
jhonnyechalar@gmail.com

Natalia Carvalhaes de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
nataliabio@gmail.com

A pesquisa “PROUCA em Goiás: processos formativos e concepções pedagógicas” foi aprovada e financiado pela instituição de fomento do estado de Goiás, a FAPEG, possui como objetivo analisar as concepções pedagógicas presentes nos processos formativos dos formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e dos agentes escolares (professores e coordenadores) envolvidos no PROUCA no estado de Goiás. Este projeto vem sendo desenvolvido desde 2013, sendo finalizado em 2015.

Por meio do escopo teórico da pesquisa dialética, a coleta e análise dos dados se deram a partir da análise documental e pesquisa empírica, buscando agrupar e analisar os dados obtidos por meio de uma análise dialética. Assim, este trabalho se pautou na pesquisa qualitativa, pois ela permite ao pesquisador usufruir da vantagem de poder explicitar todos os passos da pesquisa (NEVES, 1996; ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 2004).

Fez-se uma análise dos documentos oficiais sobre formação dos agentes dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), visto que é o contexto que permite explicar a realidade social e o homem que a compõe. Todavia, os documentos podem não ser suficientes para compreender o contexto de uma política pública. Diante disto, fez-se necessário ir a campo para buscar mais informações sobre o nosso objeto de estudo.

Assim, nesta etapa, o presente trabalho pautou-se em conhecer o processo formativo dos formadores dos Núcleos de Tecnologia Estadual (NTE) de Goiás, por meio de análise documental e da pesquisa empírica. Assim o recorte inicial da pesquisa ficou delimitado em saber: qual a proposta de formação ofertada aos formadores do NTE para o trabalho na modalidade 1:1?

De acordo com os documentos do governo federal destinados ao PROUCA, como por exemplo o seu site, a formação dos envolvidos deveria ocorrer em “cadeia”, a partir de oito equipes de formação e pesquisa (Instituições de Ensino Superior – IES - Globais). Envolvendo as 27 IES Locais que atuam em colaboração com os Núcleos de Tecnologia Estadual e Municipal (NTE/NTM), de modo a implantar a proposta de formação para o uso do *laptop* educacional em trezentas escolas.

Cada estado está subordinado ao acompanhamento de uma das oito Instituições de Ensino Superior (IES) selecionados pelo governo federal para acompanhar o processo de implantação, formação e avaliação do PROUCA.

Os documentos oficiais, elaborados pelo Grupo de Trabalho do UCA (GTUCA), apontam que toda a formação dos integrantes da IES-local, NTE, NTM professores e gestores devem ocorrer conforme os “Princípios orientadores para o uso pedagógico do *laptop* escolar”. As atividades devem ser presenciais e à distância, a partir da plataforma do e-ProInfo. Em relação ao conteúdo dos cursos, eles devem abranger as dimensões teórica, tecnológica e pedagógica conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Estrutura da formação destinada ao PROUCA, a partir dos dados apresentados por Brasil (2009)¹⁴².

Ação 3 - Formação da escola			
Responsável - Equipes de Formação e Pesquisa das IES Globais			
Participantes - Equipes da IES Local, representante da SE e equipe do NTE/NTM			
Objetivos - Preparar equipe de formadores da IES Local, da Secretaria de Educação – SE e do NTE/NTM para o desenvolvimento da formação na escola.			
Duração - 120h sendo 70h para a fase inicial e 50h longo de todo o processo de Formação			
Material de apoio - documentos do projeto e curso implantado no e-Proinfo (ação 3 – escola e ação 4 - gestores)			
Formação inicial	Tema	Objetivos	Prazos
	Projeto UCA	Propiciar a integração entre as equipes da IES Local, da SE e do NTE para o trabalho conjunto. Conhecer os princípios, pilares e metas do projeto UCA.	4h presenciais
	Apropriação tecnológica	Explorar o sistema do laptop computacional e os softwares disponíveis, a plataforma computacional e-ProInfo. Explorar pedagogicamente as ferramentas interativas da Web 2.0	20h presenciais 20h a distância
	Planejamento da formação de gestores e professores	Definir os papéis dos formadores em consonância com os princípios e metodologia do Projeto UCA. Conhecer o curso implementado no e-ProInfo. Organizar as ações de preparação conforme projeto UCA e design do curso. Negociar na escola o cronograma do curso.	8h presenciais 18h a distância
Formação continuada	Acompanhamento e avaliação da ação da IES Local e NTE na formação da escola	Acompanhar, orientar e identificar demandas emergentes e intervenções apropriadas para o desenvolvimento da formação. Participar da construção da rede colaborativa de formação.	42h ao longo do curso

142

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. UCA - Projeto Um Computador por Aluno. Formação Brasil. Brasília: MEC/SEED, 2009.

	Sistematização	Identificar mudanças, avanços e dificuldades para subsidiar a criação de um referencial da disseminação da formação na nova etapa do projeto UCA.	8h
--	----------------	---	----

Assim, pelos documentos do governo para o Programa, 70 horas da formação para os agentes do NTE deve ocorrer anterior ao trabalho na escola, com a fundamentação e diretrizes acima apresentadas. As demais 50 horas são de formação continuada e deve ocorrer concomitante ao trabalho com os docentes das escolas.

Observa-se, pelo quadro 1, que o processo formativo dos agentes do NTE é de ordem técnica e administrativa, pelo o que é apresentado como temática para cada etapa da formação. Assim, o objetivo desse processo formativo, “preparar a equipe de formadores da IES local, da Secretaria de Educação - SE e do NTE/NTM para o desenvolvimento da formação na escola”, apresentado no documento não proporciona base para discussão da complexidade escolar em sua relação com os *laptops* educacionais.

Além disso, os objetivos apresentados a cada tema no quadro supracitado, não permite atingir as competências pelo próprio documento norteador da formação, Brasil (2009), para o Programa. Já que itens como o de: promover a integração do *laptop* educacional com os recursos do laboratório de informática e outras mídias existentes na escola; mediar a formação de parcerias inter e intra-escolares; participar da construção de redes virtuais de aprendizagem; utilizar as tecnologias digitais para acompanhamento e comunicação; incluir as tecnologias digitais como recursos para seu desenvolvimento pessoal e profissional e compreender as vantagens e as restrições do uso das tecnologias digitais nos processos educativos não foram discutidos com a IES local ou Global para nortear as ações nas escolas atendidas pelo Programa.

Os NTE e o PROUCA em Goiás

O PROUCA está presente em nove escolas do estado de Goiás que, de uma forma geral, estão distribuídas nas proximidades da capital Goiânia. Cada escola, de acordo com o documento Brasil (2009), deveria ter o acompanhamento durante o processo de implantação do Programa de um NTE ou NTM no intuito de formar os docentes da escola para o trabalho na modalidade 1:1.

Embora em Goiás as escolas estejam localizadas nas proximidades da capital, estas possuem subsecretarias distintas e, conseqüentemente, NTE também distintos como responsáveis pela formação dos professores (Tabela 1). As escolas municipais atendidas por este Programa, exceto a localizada na capital do Estado, tiveram sua formação efetivada por meio dos NTE, ou seja, da rede estadual. Assim, o NTE que atenderia a escola municipal deveria ser o responsável pelas escolas dos municípios da subsecretaria a qual estivesse subordinada.

Tabela 1 - Dados das escolas, subsecretarias e NTE participantes do PROUCA em Goiás.

ESCOLA	MUNICÍPIO	SUBSECRETARIA	NTE
--------	-----------	---------------	-----

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

			RESPONSÁVEL
Colégio Estadual Professora Vandy de Castro Carneiro	Goiânia	Subsecretaria Metropolitana de Educação	NTE Goiânia
Escola Municipal Jaime Câmara	Goiânia	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	NTM Goiânia Oeste
Colégio Estadual Aplicação	Iporá	Subsecretaria Regional de Iporá	NTE Iporá
Escola Dolores Martins	Jussara	Subsecretaria Regional de Educação de Jussara	NTE Jussara
Escola Estadual Professora Ivânia Maria Ferrassoli	Mundo Novo	Subsecretaria Regional de Educação de São Miguel do Araguaia	NTE de Porangatu
Colégio Estadual Roque Romeu Ramos	Ouro Verde de Goiás	Subsecretaria Regional de Educação de Anápolis	NTE de Anápolis
Colegio Municipal Professor Lourenço Batista	Rio Quente	Subsecretaria Regional de Educação de Morrinhos	NTE de Morrinhos
Escola Municipal Professora Celina Leite Guimarães Mattos	Santa Cruz de Goiás	Subsecretaria Regional de Educação de Pires do Rio	NTE de Silvânia
Escola Estadual Professor Marcilon Dorneles	Trindade	Subsecretaria Regional de Educação de Trindade	NTE Goiânia e NTE Trindade

FONTE: Dos autores

Com a publicação da portaria n.º 522 de 9 de abril de 1997, que cria oficialmente o ProInfo, se inicia no estado de Goiás a estruturação e a formação dos multiplicadores dos primeiros NTE criados neste estado. Assim, os primeiros treze foram criados pelo Decreto SEDUC-GO n.º 4.985, em dezembro de 1998, sendo eles: Anápolis, Catalão, Cidade de Goiás, Formosa, Iporá, Jataí, Morrinhos, Posse e Uruaçu, sendo que na capital foram criados três: NTE Goiânia I, Goiânia II e o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM) - Sudoeste para atender, exclusivamente, as escolas municipais de Goiânia (GOIÁS, 1998).

No que tange a formação, a gestora responsável pelo NTE de Goiânia diz que *“No NTE, ninguém fez formação para o PROUCA. Apenas oferecemos suporte, no máximo foi troca de e-mails e telefonemas com o a equipe da UFG.”* Em contradição a esse apontamento, Godoi e Lemos (2012, p. 14), pesquisadoras vinculadas a IES Global (PUCSP) responsável pela formação em Goiás, que pesquisaram três formadores da equipe da IES local (UFG) e nove formadores dos NTE dizem que:

- (a) os formadores estão buscando atualização e mostram-se abertos a mudanças em relação aos avanços tecnológicos, pois, acreditam que tanto a escola, quanto os professores serão beneficiados;
- (b) os formadores acreditam na proposta de formação dos professores nas escolas;
- (c) os formadores demonstram necessidade de contar com o suporte da equipe da IES Global na formação (p. ex. para tirar dúvidas e fornecer exemplos de atividades com o uso do laptop).

A pesquisa feita por Sarian (2012) aponta que é comum para este Programa a avaliação aos pares, ou seja, o mesmo grupo que o implementa o avalia. A autora acrescenta que esse hábito cria uma "estreita relação entre as linhas de pesquisa praticadas por esses grupos dessas universidades e o modo de significar o ensino, a escola e as políticas públicas no Programa (p. 34)."

Considerações finais

Retomando ao problema deste trabalho que indaga a proposta de formação ofertada aos formadores do NTE para o trabalho na modalidade 1:1, podemos observar que pelos documentos ela é técnica e administrativa.

Algumas dúvidas se apresentam aos pesquisadores ao fazer a análise documental e com a pesquisa empírica: se a formação dos agentes do NTE foi técnica e administrativa como propiciar a inclusão digital via ambiente escolar com esse programa? Qual é a compreensão do conceito de inclusão digital deste Programa?

Bibliografia

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

BRASIL. **PROUCA:** projeto piloto. Disponível em: <<http://www.uca.gov.br/institucional/projetoPiloto.jsp>> Acessado em fevereiro de 2012.

_____. **PROUCA:** manual de adesão. 2010. Disponível em: <http://www.uca.gov.br/institucional/>, Acessado em junho de 2011.

_____. **Decreto nº 6.300**, de 12/12/2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> Acessado em junho de 2011.

_____. **Projeto Um computador por aluno – UCA:** uma visão sintética dos processos de formação e avaliação. MEC/SEED/DITEC/Projeto UCA. Brasília: 8 de janeiro de 2010. Disponível em: <[HTTP://ucadf.fe.unb.br/.../programa%20uca%20-...](http://ucadf.fe.unb.br/.../programa%20uca%20-...)>

BRASIL. **Princípios orientadores para o uso pedagógico do laptop na educação escolar**. MEC/SEED. Distrito Federal, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 522 de 09 de abril de 1997. Cria oficialmente o PROINFO. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MEC

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Um Computador por Aluno: a experiência brasileira**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

COELHO, Franklin Dias; JARDIM, Maria Helena Cautiero Horta. **O Programa Um Computador Por Aluno – UCA - Preparando para expansão: lições da experiência piloto brasileira na modalidade um computador por aluno. O projeto pedagógico da escola e o desafio UCA - Escola Municipal Prof.^a Rosa Conceição Guedes**. Universidade Federal do Rio De Janeiro/Universidade Federal Fluminense – Laboratório – LAREDEL/CNPq. 9 p., Julho de 2010.

FIGUEIREDO, Adda Daniela Lima; PEIXOTO, Joana. O Programa Um Computador por Aluno na escola municipal Jaime Câmara do município de Goiânia GO, Brasil: um olhar sobre a formação dos professores. **Anais do Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança**. Porto: CIIIE/FPCEUP, v. I. p. 2501-2514, 2013.

GODOI, Katia Alexandra; LEMOS, Silvana Donadio. Formação reflexiva: a apropriação tecnológica pelos formadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Estado de Goiás para implantação do “PROUCA”. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 8, n. 1, 20p., abril, 2012.

GOIÁS. Decreto nº 4.985, de dezembro de 1998. http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_decretos.php?id=2079OLPC. **One Laptop Per Children - Brasil**. Disponível em: http://www.olpc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=56&Itemid=41. Acessado em: 30/05/11.

SARIAN, Maristela Cury. **A injunção ao novo e a repetição do velho: um olhar discursivo ao Programa Um Computador por Aluno (PROUCA)**. Tese (Doutorado em Linguística). 274 f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Palavras-chaves: PROUCA, tecnologia e educação, formação de professores, inclusão digital via ambiente escolar

*As orientações pedagógicas das teses sobre as relações entre Educação e Tecnologias:
Estado da arte no período de 2007 a 2014*

Moema Gomes Moraes
PUC-GO/UFG – CAPES-PROSUP
gmoraes002@gmail.com

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa de doutorado, que tem como objeto de estudo as relações entre a educação e as tecnologias. Ela está inscrita na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicas do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Ressalta-se também, o vínculo ao *Kadjót* - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre as Tecnologias e a Educação. A referida pesquisa é bibliográfica, denominada como Estado do Conhecimento, e se ampara na abordagem qualitativa para cumprir o objetivo geral de analisar as orientações pedagógicas que fundamentam as teses que tratam sobre as relações entre a educação e as tecnologias no período de 2007 a 2014.

O contato com algumas investigações que tomaram o mesmo objeto de estudo sinalizaram alguns aspectos que necessitam de investigações para avancem na compreensão deste campo da ciência. Entre elas, destaca a pesquisa realizada por Barreto (2006), que fez um Estado do Conhecimento sobre as produções científicas que abordam sobre o tema Educação e Tecnologias, no período de 1997 a 2002. Como legado, a foi indicado algumas categorias de análise para investigações sobre esta temática, além da análise feita pela autora acerca de ser relevante a realização de estudos que se dediquem a análise dos referenciais teóricos da produção científica sobre as tecnologias em espaço escolar.

Esta observação fez parte das justificativas alguns trabalhos, entre eles os estudos realizados por Araújo (2008), que teve-se na análise dos discursos pedagógicos que sobre o uso do computador da educação. Neste estudo, a autora identificou aspectos relevantes sobre o referencial teórico das teses, dissertações e artigos científicos que trouxeram inquietações sobre as perspectivas teóricas abordadas nos textos analisados. Destacam-se nesse trabalho: 1) apresentação dos autores que mais foram citados no referencial teórico dos textos analisados; 2) a perspectiva de categorias para análise do referencial teórico que abarquem as orientações pedagógicas dos usos das tecnologias na educação; 3) a observação de que muitos teóricos são utilizados de forma dissociada das concepções e ideias que eles representam.

Reforçando estas inquietações, as análises feitas por Peixoto e Araújo (2012) explicam que muitos autores utilizam as teorias pedagógicas sem articulação aprofundada com os objetivos educacionais. Como consequência, observa-se a fragilidade teórica que articule entre a teoria e a realidade observada. Para estas autoras “os conceitos vêm mais como um apêndice do que como um fundamento que compõe o fenômeno observado” (PEIXOTO e ARAÚJO, 2012, p.9).

Corroborando com a contextualização da problemática apresentada, destaca-se também os mapeamentos realizados por Pretto (2009, 2012) e Bonilla (2012), que se dedicaram a análise dos textos publicados no evento anual promovido e realizado pela

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os autores fizeram o estudo de 20 anos das publicações nos anais do Grupo de Trabalho - Educação e Comunicação (GT-16). Vale destacar que este GT foi criado na 14ª Reunião diante do movimento de pesquisadores, para a criação de um espaço nesta comunidade científica, que discutisse as questões relacionadas à tecnologia e educação. Pretto (2009, 2012) explica ainda que, a criação deste GT provocaria reflexos nas linhas de pesquisa dos cursos de pós-graduação em educação do país.

Após estes 22 anos de criação deste grupo de trabalho na ANPEd, os aspectos apresentados conduziram a questão norteadora: Que orientações pedagógicas fundamentam as produções acadêmico científicas sobre as relações entre as tecnologias e a educação no período de 2007 a 2014? Destaca-se que esta indagação relaciona-se aos aspectos que dizem respeito à construção do conhecimento humano ao inserir as tecnologias nos ambientes formativos. Tal fato, endossa a necessidade na análise da constituição dos referenciais teóricos da educação a fim de se avançar na constituição deste campo científico.

Aspectos teórico e metodológico norteadores

Diante do que foi exposto, entende-se que problemática em questão diz respeito aos assuntos da esfera da educação e que estão inseridas em um contexto histórico e social. Observa-se desta forma, a relevância em analisar como foi constituído o elo entre a educação e as tecnologias, ao percorrer os textos pertencentes na investigações de diferentes contextos históricos e sociais. A ideia é buscar a compreensão da apreensão e apropriação do conceito de tecnologia nos contextos educacionais. Parte-se para isto, do pressuposto de que o conceito de tecnologia não deve ser percebido apenas como instrumento ou meio, mas na forma como é estabelecido nas relações humanas. A medida que isso acontece, a possibilidade de uso desta tecnologia se modifica, por isto a análise abarca a análise do processo onde se observa a mediação das tecnologias nas relações humanas.

Nesta perspectiva Feenberg (2002, 2003) contribui com a discussão, pois traz a reflexão sobre a modernidade a partir das relações entre o homem e os dispositivos tecnológicos. Este autor apresenta para isto, duas abordagens de análise: 1ª) a tecnologia é neutra; 2ª) a tecnologia é um dispositivo que agrega os valores dos sujeitos sociais.

Ao considerar a tecnologia de forma neutra, Feenberg (2002, 2003) apresenta duas denominações que identificam esta relação: a perspectiva determinista e a instrumentalista. Em ambas as tecnologias são tidas como instrumentos que se manifestam de forma espontânea na sociedade. São autônomas diante da vontade humana e também responsáveis pelo desenvolvimento e progresso da sociedade. A diferença entre elas está no fato de que na primeira, os objetos técnicos são considerados como instrumentos presentes na sociedade, e são destinados a modificar as perspectivas de vida do homem. Enquanto isso, na segunda perspectiva, os objetos possuem a função de atender as necessidades humanas.

Em oposição a esta perspectiva, uma outra abordagem considera a tecnologia como dispositivo composto pelos valores dos sujeitos sociais. É nela que encontra-se a teoria crítica de Andrew Feenberg, que se apresenta com o propósito de refletir sobre

esta relação e sugere, para isto, que a superação desta posição seja feita no exercício da reflexão filosófica da na ação política do Homem.

Diante de tais reflexões, Peixoto (2012) relaciona estas perspectivas apresentadas por Feenberg (2002, 2003) sobre as relações entre as tecnologias e o homem, com o contexto educacional. A autora destaca que ao se fazer uma análise do contexto educacional em uma abordagem neutra - perspectiva determinista ou instrumental - as tecnologias são consideradas responsáveis pelos sucessos e/ou fracassos escolares. O uso de tecnologias, é tido como fator condicionante para promover a melhoria na qualidade da aprendizagem e conseqüentemente na educação. Nesta direção, a autora lembra que os aspectos pedagógicos perpassam a compreensão que se faz do uso das tecnologias. Sua função está condicionada a vontade do homem, reduzindo a um simples objeto isolado do contexto cultural e histórico ao qual ele pertence.

Pensar na tecnologia inseridas em ambientes educacionais, como analisa Peixoto (2012), a partir da perspectiva de ser um dispositivo que agrega valores dos sujeitos sociais, deve considerar não apenas as especificidades que a constituem, mas também as formas de apropriação da tecnologias pelos diferentes sujeitos. Entende-se desta maneira, que a apropriação de objetos tecnológicos, acontecem em processos que se constituem nas relações sociais e culturais de determinado contexto, inclusive nos espaços de formativos.

Entende-se desta forma, que a teoria crítica de Feenberg, mesmo superando as perspectivas deterministas e instrumentalistas sobre as tecnologias, em ambientes de formação humana não conseguem responder a algumas questões que tratam dos aspectos que são intrínsecos à Educação. É necessário então, atenção na observação de como se compõe as relações entre as tecnologias, a construção do conhecimento, o professor e o aluno. Nesta observação, é relevante destacar as formas de apropriação destes dispositivos técnicos pelos sujeitos que fazem uso deles.

Entende-se então, que os usuários das tecnologias são protagonistas no uso que fazem estes dispositivos. A forma como elas são empregadas no cotidiano do indivíduo acontece mediante um movimento de elaboração contínuo, em uma ordem progressiva, ou seja, não se estabelece de maneira instantânea e imediata, como sugere a perspectiva determinista e instrumentalista.

Espera-se desta forma, analisar nos textos científicos, os aspectos que são próprios da educação e que se inserem num contexto histórico, social e político presentes. Acredita-se que, assim, seja possível avançar na análise da constituição do quadro teórico daqueles que investigam as relações entre a educação e as tecnologias indo além da observação dicotômica das características pedagógicas deste objeto de estudo.

A elaboração do mapeamento

A proposta da elaboração do Estado do Conhecimento das teses que abordam sobre o uso das tecnologias na educação, parte da necessidade de avançar nas discussões sobre as relações entre a educação e as tecnologias. Neste sentido, Brzezinski (2013) esclarece o papel de pesquisas bibliográficas desta natureza. A função do Estado do

Conhecimento vai além da produção de relatórios descritivos e quantitativos da produção do conhecimento científico de uma determinada área científica. Pesquisa desta natureza deve apresentar uma análise que discuta articuladamente, as perspectivas percebidas nos textos e que se "apresente críticas demonstrando incoerências, incongruências, inconsistências e contradições do objeto analisado" (BREZEZINSKI, 2013, p. 4).

A partir desta compreensão buscou-se na delimitação do campo empírico, aspectos que apontassem para a origem de produções desta temática inseridas em uma comunidade científica. Neste percurso, optou-se por iniciar este percurso metodológico com a localização dos programas de programas de pós-graduação em educação que apresentaram sua produção científica no GT de Comunicação e Educação realizado na 14ª reunião da ANPEd em 1991.

Ao recorrer aos relatórios deste evento, identificou-se treze instituições de ensino superior que apresentaram resultados de estudos científicos nesta área e que representam a maioria das regiões brasileiras, exceto a região norte. São elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Universidade de Brasília (UNB) e a Faculdade Anhembí Morumbi (São Paulo).

Ao localizar estas instituições e perceber que elas representam um papel marco histórico perante a comunidade científica, decidiu-se em fazer o levantamento e a seleção do *corpus* dos textos a serem analisadas, nos programas de doutorado em educação destas instituições.

Para a delimitação do recorte temporal, considerou-se as contribuições das leituras realizadas na pesquisa de Araújo (2008), que sinalizaram o ano de 2007 com um número expressivo de publicações. A ideia ao eleger este ano é de tê-lo como limite da coleta de dados a serem investigados, bem como observar aspectos presentes no contexto para a análise qualitativa das informações.

Desta forma, a proposta desta pesquisa não é apenas de trazer um relatório quantitativo da produção científica da área da educação que se dedicam as reflexões sobre a temática apresentada. A ideia é de que, ao efetuar os estudos sobre os textos acadêmicos, seja possível analisar, neste período delimitado, alguns aspectos que contribuam para responder algumas questões norteadoras da tese: quais as principais correntes pedagógicas presentes nos trabalhos analisados? Como estas correntes pedagógicas são apropriadas por seus autores? É possível estabelecer uma relação entre as perspectivas de análise das tecnologias e da sociedade com as correntes pedagógicas da educação?

Bibliografia

BARRETO, Raquel G (Coord). Educação e tecnologia (1996-2002). Brasília: MEC/Inep, 2006.

BRZEZINSKI, I. **Estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação:** teses e dissertações do período de 2003-2010. Indagatio Didactica, vol 5(2), outubro 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa.** In: Minayo, M. C. de Souza (org.). Teoria, método e criatividade. 4ª ed., Petrópolis, 1994.

FEENBERG, Andrew. A teoria crítica da tecnologia. A crítica da racionalidade tecnocientífica. In: **Transforming technology. A critical Tehory revisited.** Trad. Carlos Alberto Jahn. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 162-190. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/portChapter7.htm> Acesso em: 20 set. 2013.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? In: **Conferência pronunciada para estudantes universitários de Komaba**, Jun. 2003. Tradução de Agustín Apaza, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf> Capturado em 5 set. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, M. de C. M; SILVA, F. de C. T. (org). **Educação e pesquisa no centro-oeste:** políticas públicas e desafios na formação humana. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012, p. 283-294.

PEIXOTO, J. ARAÚJO, C.H. dos S. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 33, p. 253 – 268, 2012.

TOSCHI, M. Seabra. Grupo de trabalho Educação e Comunicação – dez anos. REUNIÃO ANNUAL DA ANPED, 24. **Anais...** Caxambu, MG:Gráfica e Editora Vieira, 2001.

Palavras-chaves: educação e tecnologias; estado da arte; correntes pedagógicas

Laboratório de Recursos Audiovisuais

LABORAV

ALITA VILLAS BOAS DE SÁ REGO
Coordenadora

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ-FEBF

<https://www.facebook.com/laborav.org;>
<http://laborav.org>

Canal LABORAV: televisão, educação e periferia

Alita Villas Boas de Sá Rego

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/FEBF
alitasa.rego@gmail.com

Renata Fagunde Barros

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/FEBF
renata.fagundesbarros@gmail.com

Apresentação

O *Canal LABORAV: Televisão, Educação e Periferia* é um projeto de pesquisa prática-teórica que teve início em 2010 e ainda está em andamento. Tem como objetivo experimentar novos formatos e gêneros de audiovisual e cartografar as práticas e processos de sua produção, em sintonia com a ideia de uma sociedade pós-mídia¹⁴³, tal como descrita por Felix Guattari. Em sua parte prática, a primeira versão do projeto visava à produção de uma série de programas desenvolvidos a partir dos projetos criados pelos alunos que participam das pesquisas práticas realizadas no *LABORAV – Laboratório de Recursos Audiovisuais da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, campus da UERJ em Duque de Caxias*.

O projeto do *Canal LABORAV* surgiu a partir da inclusão, no currículo da FEBF, de disciplinas eletivas que enfatizavam a Educação em Ambientes de Multimídia. Ao ministrar a disciplina, decidimos ampliar a interface entre comunicação e educação introduzindo, além da teoria, uma abordagem prática na área da produção audiovisual. A partir desta proposta, as experiências realizadas no *LABORAV* ultrapassaram o ambiente escolar, e procuraram atender a interesses culturais, artísticos e comunitários, ao mesmo tempo em que criavam espaços para a integração dessas invenções, técnicas, modos e processos às práticas educacionais.

Em seu terceiro ano de vigência (2013), o projeto ampliou seus objetivos, transformando seus bolsistas em multiplicadores capazes de atender a alunos e professores, tanto na própria FEBF quanto na comunidade do entorno, nas atividades de produção de vídeos e na realização de oficinas de capacitação, além de realizar produções alternativas com qualidade para participar de festivais de audiovisual e para distribuição em escolas, bibliotecas e universidades.

Hoje (2014) planejamos transmitir nossa programação via o *Canal LABORAV* no *Youtube* e também pelo *site* do *LABORAV* (<http://laborav.org>, [ainda em fase de construção](#)). No entanto, ainda temos a proposta de exibir nossa produção nos canais educativos e comunitários sempre que for possível. Para isso, tomamos como princípio que nossas produções deveriam ser realizadas com equipamentos profissionais, tanto de captura de imagem quanto de edição, de forma que alcançassem uma qualidade técnica compatível com a das emissoras comerciais, com a qual o espectador já está acostumado.

143

O caráter de sugestão, até mesmo de hipnotismo, da relação atual com a televisão vai parar. Podemos esperar, a partir daí, que haverá um remanejamento do poder *mass-midiático* que se impõe à subjetividade contemporânea e uma entrada em uma era pós-mídia que consiste numa reapropriação individual coletiva e num uso interativo das máquinas de informação, comunicação, inteligência, arte e cultura. (GUATTARI, 1990) .

Hoje, o laboratório funciona como uma zona alternativa de produção audiovisual, além de focar suas pesquisas em novas práticas cognitivas e experiências de modos de produção capazes de funcionar como uma *linha de fuga* aos currículos tradicionais de formação de professores. O projeto passa a incluir, além do audiovisual, pesquisas na área de produção de narrativas interativas e transmídias. Para tanto, criou a plataforma (*site*) <http://laborav.org> ainda em fase de construção e que visa a reunir os vídeos produzidos no laboratório, além dos projetos práticos realizados pelos nossos mestrandos. A plataforma também realizará transmissões ao vivo e de programas gravados, se configurando como uma TV Menor¹⁴⁴ e mantendo uma biblioteca de textos relacionados à interface entre Comunicação, Educação, produção de subjetividade e uma rede social voltada para a discussão destes temas.

No segundo semestre de 2014, o LABORAV também iniciou o Projeto Aquino, uma parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Expedicionário Aquino de Araújo, na Vila São Luís, em Duque de Caxias, visando a propiciar aos alunos do 6º período e da turma de EJA o acesso aos laboratórios de vídeo, de rádio e de informática da FEBF, para que possam se iniciar no universo da produção audiovisual e transmídia.

Um universo de experiências

O LABORAV, Laboratório de Recursos Audiovisuais, foi criado em 2009, no âmbito da pesquisa de pós-doutorado *Narrativas sensoriais: a produção de material didático audiovisual para os jovens da periferia do Rio de Janeiro no século XXI*. Hoje (2014) já está consolidado e produzindo, de forma regular, ficções, reportagens em vídeo e documentários, realizados pelos alunos, além de projetos de professores.

Em nossas pesquisas sobre a prática da produção audiovisual adotamos a exploração e do uso direto dos equipamentos, tomadas de decisão coletivas e o modo de criação e produção colaborativos. Para realizar suas atividades, o LABORAV conta com quatro ilhas de edição em computadores IMAC equipados com o *software Final cut* e todos os programas necessários para edição e finalização de áudio e vídeo; uma câmera Sony [HXR-NX70N](#) e todos os equipamentos periféricos (tripé, refletores, microfones, etc.) para gravações em externa e estúdio. Ali são produzidos vídeos no formato de programas para TV e documentários realizados pela equipe do LABORAV, alunos de pedagogia e das licenciaturas em Geografia e Matemática, mestrandos e alguns moradores do bairro Vila São Luís, que atuam como voluntários. Alguns vídeos são realizados sob demanda de professores, que desejam registrar suas atividades intra/extra muros da unidade. Todos podem atuar como produtores, atores, operadores de câmera, além de outras funções que vão surgindo ao longo de cada projeto.

A equipe do LABORAV é formada por seis bolsistas: dois de iniciação à docência, dois de estágio interno complementar e dois de extensão, cujas funções são: pesquisar sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, gravar e editar seus próprios projetos e atuar como monitores ou técnicos para a produção realizada no LABORAV. Algumas atividades paralelas, como fazer exhibições de filmes (Cineclube LABORAV) e realizar oficinas de capacitação também fazem parte das atribuições. - Este é um dos poucos projetos que não exigem do estudante uma prova para torná-lo bolsista. Basta o desejo e a disponibilidade de tempo para se dedicar à produção, à

¹⁴⁴ A TV Menor não é uma TV de baixa qualidade ou pequena. É um conceito inspirado no texto *Kafka, por uma literatura menor*, em que o filósofo Gilles Deleuze analisa a obra de Kafka. Por deslizamento, em parceria com nosso mestrando Luciano Melo Dias, desenvolvemos o conceito de TV Menor.

pesquisa de imagens e à ação de multiplicador. Para produzir um vídeo, qualquer bolsista, aluno ou professor deve apresentar um projeto por escrito, fruto de alguma pesquisa ou ideia.

Assim que entra no LABORAV, o bolsista ganha uma camiseta do laboratório que deve ser utilizada nas gravações de externas. A ideia da camiseta é ajudar na adesão ao projeto, a partir da produção da subjetividade “laboraviana”. Os projetos são discutidos em uma reunião semanal e aprovados pelo grupo de bolsistas e integrantes presentes, de acordo alguns critérios pré-estabelecidos: se o local da gravação tem fácil acesso, se existe segurança para equipe e equipamentos, se vai precisar de verba e transporte para realização e se existe tempo viável para execução (principalmente no caso de fazer parte da disciplina). Todos esses critérios foram determinados a partir da prática. O conhecimento técnico é adquirido durante a prática da exploração e do uso direto dos equipamentos, que ficam à inteira disposição dos alunos no laboratório, e do acesso aos tutoriais disponíveis na Internet que complementam as oficinas de capacitação. As decisões são sempre coletivas e conciliadas, e ficam registradas em uma ata que é avaliada semanalmente, para que seja possível o registro de novas propostas e para verificar se as atividades da semana anterior foram realizadas, já que nem todos os laboravianos se encontram todos os dias.

O modo de trabalho colaborativo se dá a partir de uma ideia de alguém que é compartilhada com outros integrantes do grupo, que a complementam com sugestões e soluções criativas para viabilizar a produção. Geralmente (mas nem sempre), o autor da ideia torna-se o diretor do projeto. Ao mesmo tempo, ele deve assumir outras funções em sua própria produção e também no projeto dos outros, quando sua participação for necessária, sempre no modelo cooperativo. É interessante ressaltar que, em todas as produções, a formação das equipes é realizada de forma voluntária.

O conteúdo teórico que aborda a genealogia da técnica e dos dispositivos técnicos audiovisuais, multimídias e convergência das mídias somados aos modos e práticas da visão é abordado, tanto durante as reuniões de produção, quanto no decorrer da própria produção, assim como durante as gravações e, dependendo da complexidade dos textos, em reuniões específicas para debatê-los.

Um ambiente para o pensamento experimental

Para desenvolver a nossa pesquisa, adotamos o método da cartografia. Se, em Geografia, a cartografia se refere ao estudo de mapas, o conceito de cartografia que adotamos é aquele proposto por Deleuze e Guattari (1995, Vol. 1) e Passos, Kastrup e Escossia (2009), que diz respeito a mapas processuais; a mapeamento de processos em curso: *eis então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas* (Passos, Kastrup e Escossia. 2009; p: 10). Em seu livro *Foucault*, Deleuze (2009) refere-se à cartografia como o estudo de um conjunto das relações de forças que compõem um campo de experiências ou um território existencial. O método, que não se aplica mas se pratica, não depende de um plano prévio ou de metas a serem alcançadas a partir regras previamente estabelecidas. Por isso, a cartografia, enquanto método, inverte o sentido etimológico da palavra – percorrer um caminho a partir de metas traçadas, (*meta-hódos*), transformando-o em um *hódos-meta*. Um caminhar pela experimentação, sem regras prévias, num processo aberto ao acontecimento presente. Nesta perspectiva, a cartografia não desenha um mapa fixo, um decalque ou representação de algo que já existe, mas estuda as relações, os encontros e as forças que se formam a partir de um

campo de experiências, de um território existencial (Deleuze e Guattari: 1995), mapeando agenciamentos e conexões a outros territórios, sempre produzindo novos agenciamentos e formando rizomas (redes acentradas).

O LABORAV, enquanto nosso campo de experiências, é um dispositivo¹⁴⁵, uma espécie de máquina (no sentido Deleuze & Guattari) oferecida aos estudantes, funcionários e moradores da comunidade da Vila São Luís de Duque de Caxias. A proposta é criar condições para uma produção audiovisual que se contraponha à dos meios de comunicação de massa, através de experiências capazes de produzir uma alternativa às subjetividades *prêt-à-porter* presentes na mídia. Guattari (1992) aponta que, assim como as máquinas sociais (família, escola, prisões, etc.) são equipamentos coletivos de subjetivação, *máquinas tecnológicas de informação e comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas no seio das suas memórias, da sua inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes (p.14)*. Estas últimas são consideradas por ele como dimensões maquímicas da subjetivação.

Exatamente pela natureza livre do dispositivo LABORAV, nos afastamos das pesquisas em educação que privilegiam teorias relativas a técnicas e práticas de ensino ou currículos. Nossas pesquisas são e serão focadas em processos e práticas na produção audiovisual acompanhadas por teorias sobre produção de subjetividade, tendo como base a filosofia de Deleuze, Guattari e Foucault, entre outros autores pós-estruturalistas que não acreditam na primazia do estruturalismo linguístico como a principal instância dos processos de subjetivação (Guattari:1992; Lazzarato: 2014).

Guattari (1992) nos aponta que a subjetividade não é uma “caixa preta” que fica na consciência do indivíduo como a define o senso comum. Também não tem a ver com a questão do inconsciente, tal como Freud a define. Guattari (1992) descreve a subjetividade como sendo de natureza industrial, maquímica; ou seja: essencialmente fabricada, modelada, recebida e consumida. A subjetividade é produzida por máquinas ou mecanismos exteriores ao indivíduo, que agem sobre ele através das forças políticas, sociais, econômicas, psiquiátricas, tecnológicas, midiáticas, semiologias significantes e semióticas assignificantes, entre outras. Por isso, a subjetividade é polifônica e heterogênea. Como indica Guattari (1992), *componentes semiológicos significantes que se manifestam através da família, da educação, do meio ambiente, da religião, da arte (p: 14)*, somados aos produtos da indústria midiática e às dimensões semiológicas assignificantes produzidas pelas máquinas informacionais, atuam no coração da subjetividade, produzindo novas formas de pensar, agir e sentir. Como retoma Lazzarato (2014), qualquer produção de subjetividade está ligada à economia, às máquinas e a uma política não idealista, mais ligada à prática do que à linguagem¹⁴⁶. Ela está mais ligada aos núcleos não discursivos, existenciais e afetivos. Neste caso, acreditamos que as práticas realizadas no LABORAV fazem parte de uma semiótica diferente baseada nos atos cotidianos capazes de produzir novos processos de subjetivação e de produção de signos e afetos.

Considerar a subjetividade como produção não quer dizer que ela é algo pronto como uma mensagem cujo conteúdo finalizado é entregue ao receptor. O que acontece é um processo de comunicação que pode ser definido como *autopoiético*, na concepção

¹⁴⁵ Foucault descreve o dispositivo como um *conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas (...). O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (1979; p:244)*.

¹⁴⁶ Neste caso, Lazzarato (2014) se refere especificamente a Rancière e Badiou.

de Maturana e Varela. A *autopoiesis* designa a capacidade dos seres vivos de se auto-produzirem a partir de sua interação e diferenciação com/do meio em que se inserem. Em *Árvore do conhecimento* (1995), os autores explicam o processo em nível biológico e molecular. A *autopoiesis* acontece quando uma célula Y interage com uma molécula X, incorporando-a em seus processos e se transformando a partir dessa interação ou “acoplamento”. Esta descrição se refere literalmente a um processo de comunicação. Não como o descreve o engenheiro Shannon, com sua “teoria do tubo”, onde um emissor transmite uma mensagem, por um canal, para um receptor. Nesse caso, há algo pré-existente (a informação) e acabado, produzido por um “algo” fixo e determinado (emissor), que é comunicado a outro algo (receptor), já terminado também. Do ponto de vista biológico, não existe uma informação prévia a ser transmitida durante a comunicação. O que existe é um processo de acoplamento entre a estrutura celular e a molécula, enquanto elemento externo, que vai provocar uma transformação estrutural. Mas essa mudança não acontece por causa da molécula, e sim pela forma com que como uma é assimilada pela outra. Resumindo: o fenômeno da comunicação não depende daquilo que se entrega (a informação), mas do que acontece num processo em que emissor, receptor e informação não são prévios ao próprio processo. *Isso é muito diferente de transmitir informação* (Maturana; Varela. 1995, p: 218), já que não existem emissores, receptores e nem mesmo informação prévia. O que se dá é um processo de acoplamento estrutural que vai provocar um devir outro, tanto para a estrutura celular quanto para a molécula.

Práticas que acreditam que o mundo oferece informações prontas para serem captadas, ou reconhecidas resultam em subjetividades cognitivas. Este tipo de prática se divide em dois tipos: o primeiro, realista, acredita que o mundo preexiste ao sujeito do cognoscente. A segunda é idealista e individualista. Acredita na existência de um eu que configura o centro, a fonte e é o piloto do conhecimento: *seja fundamentando o conhecimento nas formas de um mundo preexistente, seja na forma do sujeito cognoscente, a atitude realista e a idealista/individualista apresentam-se como duas faces da mesma política da reconhecimento, que toma o conhecimento como uma questão de representação* (Kastrup. 2005, p. 1281).

Somente entendendo a cognição como invenção podemos dar conta do fato de que algumas formas cognitivas, forjadas pelas nossas práticas concretas, resultam em subjetividades que encarnam o funcionamento inventivo. As políticas cognitivas inventivas exercitam a problematização e estão abertas às novidades trazidas pela experiência presente. Conhecer se torna se inventar e inventar o mundo ao nosso redor a cada instante. As regras, quando existem, são temporárias e também podem ser reinventadas.

Algumas considerações

Pesquisas em aberto como a nossa procuram humanizar relações e estimular as potências criadoras, em vez de formatar professores que serão meros transmissores de informações prontas, adeptos de uma política educacional baseada no reconhecimento da informação já produzida. Acreditamos que uma política comunicacional/educativa baseada nos processos de cognição inventivos deve estar baseada muito mais na formulação de problemas e no encontro de suas soluções a partir da experiência cotidiana, do que no reconhecimento de soluções já encontradas por outros.

Num breve balanço de nossas pesquisas e atividades já verificamos que os integrantes do LABORAV, ao se acoplarem ao dispositivo entram num processo de

devir outro cujos efeitos são processos de subjetivação inventivos que se manifestam em seu cotidiano de estudantes e de futuros professores. Alguns já usam a metodologia do fazer e aprender através do audiovisual em sala de aula. Outros passaram a se dedicar integralmente ao audiovisual. A produção de documentários em vídeo em trabalhos de conclusão na licenciatura já foi adotada por uma aluna, que decidiu que irá fazer o seu mestrado sobre o uso do vídeo nos cursos de Geografia. Além das produções audiovisuais (cerca de 25 em quatro anos) já tivemos sete dissertações defendidas baseadas em nossa metodologia e as práticas realizadas no LABORAV estão sendo objeto de uma pesquisa de doutorado.

Bibliografia

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vols. 1, 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRÓES, Jorge Rodrigues de Mendonça. Tecnologia e educação das máquinas à técnica, uma abordagem segundo Gilbert Simondon. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. *Micropolíticas – cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUATTARI, Félix. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. *Vers une ère post media*, publicado na revista digital *Chimeres*, número 28, primavera-verão 1996. [Http://biblioweb.samizdat.net/article.php3?id_article=26](http://biblioweb.samizdat.net/article.php3?id_article=26) acessado em junho de 2013.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. São Paulo: Edições SESC/n-1 Edições. 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCOSSIA, Liliana da. (org). *Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SIMONDON, Gilbert. *Communication et information. Cours et conférences*. Chatou. Les Éditions de La Transparence. 2010

Palavras chaves: televisão; educação; periferia; produção de vídeo, subjetividade

Fazendo filmes na ilha: produção audiovisual como linha de fuga

Nélia Lucia Fonseca)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/FEBF

nelialucia@yahoo.com.br

Esta pesquisa teve por objetivo verificar de que forma um grupo de jovens do sexo feminino, participante assíduo do Cineclube Belém Insula, na Ilha de Cotijuba, apropria-se das imagens produzidas pelos diferentes equipamentos de produção audiovisual para exprimir as marcas territoriais do ambiente em que vive. Pretendemos verificar também se as produções realizadas criavam linhas de fuga às formas e aos formatos audiovisuais vigentes ou se apenas reproduziam clichês e palavras de ordem difundidos pelos meios de comunicação de massa, com ênfase na TV aberta.

Durante 20 anos de prática docente em escolas públicas, percebemos, através de conversas informais com os estudantes e mesmo através de perguntas na hora da aula, que eles não frequentavam locais como teatro, cinema, museus, feiras de livro. Nos espantamos ao constatar que boa parte dos moradores da Ilha de Cotijuba nunca haviam sequer entrado numa sala de cinema, que, dentre as linguagens consideradas artísticas”, é a mais dirigida às massas.

Contudo, acreditamos que é necessária a criação de um espaço que promova ações culturais e educativas, principalmente as regiões periféricas brasileiras. Num país com as condições territoriais e socioeconômicas como o Brasil, somos levados a acreditar que o território escolar constituído em outras bases possa ser esse espaço. Podemos apontar que algumas experiências já foram realizadas nesse sentido, como a elaboração de um projeto que envolvia os alunos na produção de pequenos vídeos sobre o lixo. Nosso objetivo, nesse primeiro momento, teve uma preocupação maior com o conteúdo do que com a forma, ou seja, apenas fizemos uma filmagem para mostrar como as pessoas jogavam seus lixos na rua.

Essa experiência despertou a curiosidade sobre as questões da produção audiovisual no ambiente escolar: o que e como podemos fazer, uma vez que a tecnologia digital facilitou o acesso à produção e à distribuição do audiovisual? Quais são os efeitos dessa atividade na produção de subjetividade dos jovens envolvidos nessa prática? Foi nessa abordagem que inserimos esta pesquisa, em que outras questões se fizeram relevantes: Como as jovens de Cotijuba percebem as imagens veiculadas pelo cinema, pela TV e pela internet? Como utilizam as câmeras fotográficas, celulares, *handycams* e programas de edição para produzirem suas próprias imagens? Como essas imagens se agenciam às outras formas de subjetivação no território em que habitam?

Subjetividade audiovisual tecnológica

O barateamento e a facilidade de manuseio e de transmissão oferecidos pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação produziram novas relações entre o audiovisual e o espectador, que deixa de ser apenas consumidor para tornar-se *prosumidor*, ou seja, alguém que não apenas consome as imagens, mas também as produz e pode mostrá-las ao mundo inteiro através da internet e suas redes

sociais, *sites*, *blogs* etc.

Se antes, a produção e a difusão eram controladas pelos meios de comunicação de massa no formato um/todos, hoje, qualquer um, com um telefone celular, uma câmera fotográfica ou uma câmera amadora é capaz de produzir um vídeo e compartilhá-lo através das redes sociais e, principalmente, através de canais de distribuição como o *Youtube*. De acordo com Burgess (2009), a interface do *Youtube* é bastante simples e não exige conhecimento técnico. Como comenta Jenkins (2009), a “*web proporciona um poderoso canal de distribuição para a produção cultural amadora*”.

Nesse contexto, começam a surgir alguns coletivos cineclubistas com propostas que vão além da apreciação crítica de produtos audiovisuais (filmes, vídeos, conteúdos televisivos), ou seja, que também se propõem a realizá-los de forma experimental. Isso vem acontecendo principalmente nas áreas de periferia das grandes cidades brasileiras, como Rio de Janeiro e São Paulo. Em Belém do Pará não é diferente.

Segundo o Conselho Nacional de Cineclube, no Pará existem 44 entidades cineclubistas filiadas. Na Região Metropolitana de Belém são cerca de 14. Dentre elas, estão o Cineclube Nangetu, o Labirinto Cinema Clube, o Cineclube Amazonas D’Ouro e o que pretendo focar na pesquisa: Cineclube Belém Insular.

O movimento acontece na ilha de Cotijuba, que fica a uma hora de barco da Região Metropolitana de Belém e funciona dentro de uma escola, como um projeto extraclasse, com a presença de muitos jovens nos dias de suas exibições regulares.

Dentre esses jovens, um grupo de seis cineclubistas da ilha de Cotijuba, do sexo feminino, com idades entre 13 e 15 anos, fez parte da pesquisa juntamente com o coordenador e os colaboradores do Cineclube Belém Insular. As jovens cineclubistas já tinham em comum o interesse pelo cinema, pois costumavam se reunir para ver, discutir e refletir sobre os filmes.

A ilha de Cotijuba é o território onde se localiza o Cineclube Belém Insular. De acordo com Deleuze/Guattari (1997), um território existencial é constituído por marcas materiais e expressivas. Quando uma criança caminha no escuro e sente medo, e canta uma música para espantá-lo, está criando um território próprio delimitado pelo som de sua voz, onde se sente em segurança diante do desconhecido. Quando construímos uma casa com tijolos, ou delimitamos a fronteira de um país com marcos, estamos criando um território material. Quando criamos um hino, uma bandeira e adotamos uma língua, criamos um território expressivo. De acordo com esse conceito, compreendemos o Cineclube Belém Insular, localizado em Cotijuba e *locus* desta pesquisa, como um agenciamento territorial em que as jovens criam ritmos expressivos, codificados pela repetição periódica. Repetição essa que pode se tornar uma questão de resistência à tendência de exclusão que caracteriza nossas políticas públicas culturais.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Ancoramos nossa metodologia nos conceitos de Deleuze, Guattari, Negri e Pelbart e outros da corrente pós-estruturalista imanente. Consideramos esses autores os mais adequados para a análise de imagens produzidas pelos jovens e para perceber as possibilidades de criar um território com uma marcação individual e um modo de expressão próprio através dessa prática. Também utilizamos a bibliografia técnica da área, priorizando autores que se apoiam no pós-estruturalismo e cujos

conceitos ressoam com os dos nossos autores básicos. A escolha do método da cartografia como procedimento metodológico está ligada a esse campo conceitual, formulado por Félix Guattari e Gilles Deleuze. No Brasil, esse método é desenvolvido e estudado por pesquisadores como Virginia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana da Escóssia (2010), que organizaram o livro *Pistas do método da cartografia*.

A cartografia *não é um método para ser aplicado, mas para ser experimentado* (Kastrup, 2010, p. 10), ou seja, ela é um mapeamento de acontecimentos no plano experimental ainda em desenvolvimento, já que, enquanto pesquisamos, não sabemos a que conclusões chegaremos.

A cartografia não trabalha com objetos acabados para descobrir “o que é isso”. Ela visa a acompanhar o processo e não representar o objeto, ou seja, trata-se de investigar um processo de produção, sem definir regras que devam ser aplicadas. Não se estabelece um caminho prévio e linear a ser seguido, não existe uma hipótese a ser comprovada; a cartografia é sempre um método *ad hoc*, que verifica o percurso da experiência ainda em aberto para mapear como se constroem as relações e os agenciamentos produtores de subjetividade durante o caminhar do cartógrafo no território cartografado. De acordo com Passos e Barros, *a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados* (2010, p.17). Sendo assim, no ato de pesquisar, tínhamos que verificar os efeitos da pesquisa sobre nós, como pesquisadores, da mesma forma que sobre nossos companheiros de pesquisa, já que pesquisador e objeto se confundem.

Para realizar nossa cartografia, criamos um dispositivo de intervenção formado por um grupo de seis jovens entre 13 e 15 anos, moradores da ilha de Cotijub, e pelos coordenadores do Cineclube Belém Insular. O grupo costuma fazer experimentações técnicas e estéticas no campo do audiovisual, o que nos permitiu seguir as pistas evidenciadas ao longo do processo de criação. Acompanhamos e participamos de toda essa experiência, apoiados nos quatro estágios da atenção característicos do cartógrafo em seu campo de experiência. O primeiro, *rastreio*, é uma espécie de varredura, um plano geral do dispositivo; o segundo, o *toque*, é como uma rápida sensação, um vislumbre, um afeto que se destaca do plano geral como um *close*. Depois vem o *pouso*, uma espécie de *zoom*, que permite a aproximação do objeto em *close*. Esse pouso vai sendo reconfigurado a partir das diferentes pistas que são seguidas. Por fim, emerge o *reconhecimento atento*, que nos permite compreender o que está acontecendo.

Seguindo as pistas

No trilhar desta pesquisa, observamos como a produção audiovisual pode operar, tanto no campo da educação escolar formal (já que o Cineclube Belém Insular funciona dentro de uma escola), quanto no campo da educação não-formal, por criar um encadeamento de ideias, práticas e discursos, produzindo um agenciamento coletivo. O plano de experiência que criamos esteve diretamente relacionado ao cineclube, e foi visto pelas meninas como uma ramificação deste. Consideramos importante essa relação com o cineclube, pois, de certa forma, era um ponto que nos aproximava: as meninas acabavam nos vendo mais como uma colaboradora do Projeto Cineclube do que como uma pesquisadora.

De acordo com as pistas seguidas, ainda não é possível ver o uso do

audiovisual como uma atividade comum na escola, principalmente em termos de produção. Mas já é possível observar o uso do audiovisual enquanto elemento de apreciação. Neste caso, como diz Fróes (2010), dá-se na maioria das vezes apenas como forma de ocupar os estudantes quando estão sem atividades curriculares; não há, ainda, uma preocupação de tornar o uso do audiovisual uma forma de conhecimento em si, que gera vários desdobramentos ou, como diria Mello (2008), três pontas extremas: a desconstrução, a contaminação e o compartilhamento do vídeo.

Para chegarmos à produção de vídeo na escola, é necessário desenvolver a apreciação estética das imagens, sejam elas de representação, de reprodução ou de simulação – para perceber e compreender os códigos que as atravessam, como diz Barbosa (1996).

A partir dessa experiência de produção de vídeo foi possível observar que a criação de um laboratório de vídeo na escola tornou-se uma experiência geradora de conhecimento, que pode e deve estar presente de forma mais organizada e constante na vida dos estudantes. Exemplo disso foi o projeto do Cineclubes Belém Insular que, para além dos muros da escola, alcançou a comunidade.

Como nossas jovens não tinham o hábito de assistir à televisão (novelas e outros programas), preferiam participar das atividades do cineclubes Belém Insular, ou de eventos realizados na praia do Vai-quem-quer. Atividades como o cineclubes funcionavam como uma linha de fuga, ou seja, uma forma de desterritorialização, de ruptura de sistemas tradicionais e repetitivos característicos da escola tradicional.

Ao responder às questões desta pesquisa, constatamos que nossas cineclubistas tinham pouco acesso às tecnologias de informação e comunicação, restringindo-se, somente ao uso da máquina fotográfica, do celular, da *handycam* desta pesquisadora e do acesso ao laboratório de informática da escola. No entanto, em nenhum momento nossas jovens cineclubistas demonstraram insegurança na manipulação das máquinas. Todas as capturas de imagens e sons foram feitas com bastante empolgação e responsabilidade.

Foi possível observar imagens feitas numa motocicleta, de todo o percurso do trapiche até a escola. As cineclubistas fotografaram e gravaram em vídeo paisagens do rio vistas do barco, da ilha e realizadas na praia do Vai-quem-quer; fotos e imagens em movimento da fauna e da flora, no caminho da escola e nas horas de lazer. É nesse cenário, onde a fluidez do rio, como um *ritornello* existencial, produz o território de nossas cineclubistas. Ao usarem as máquinas de captura de imagem para mostrar seu território, seu modo de vida, sua relação com a água, em seus fluxos de ir e vir para a cidade grande, elas se territorializavam.

Pude observar, ainda, que nossas jovens cineclubistas gostavam de capturar imagens aleatórias. Considerei esse fato como uma linha de fuga, uma ruptura com as produções audiovisuais narrativas e lineares. No material visual das jovens observei, nas fotografias, uma preocupação com a centralização das figuras e com a posição da luz. Mas em relação às imagens em movimento, sempre percebia o desequilíbrio composicional da cena, o aproximar e o afastar do objeto, o sair de foco, a imagem trêmula de quando caminhamos procurando o enquadramento desejado. Havia também uma situação de construção, em que podíamos perceber as capturas como um ensaio ou um treino. Certamente, se continuássemos as produções audiovisuais, novos desafios surgiriam. Isso porque técnica e estética se aperfeiçoariam a cada novo filme.

Se levarmos em consideração a ideia do construtivismo russo (arte como criação humana vinculada ao nosso cotidiano) e dos primeiros cineastas que acreditavam no potencial transformador do cinema, podemos imaginar uma forma de

fazer cultural de mostras cinematográficas ou videográficas com nossa própria produção, onde se possa discutir a relação entre a arte e a vida, a ética e a estética e que, a partir dessa prática, possamos cobrar políticas culturais municipais, estaduais e nacionais voltadas para a uma comunidade que seja capaz de levar a “vida como uma obra de arte” (Deleuze e Guattari (1991) em seu cotidiano.

Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae. *Arte/Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARBOSA, Pierre. *Du photographique au numérique. La parenthèse indicielle dans l'histoire des images*. L'Harmattan. Paris. 1996. Tradução livre: Prof.^a Dr.^a Alita Sá Rego.

CRARY, Jonathan. *Técnicas do Observador Visão e Modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Cinema: A Imagem-Movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983

_____. *Cinema: A imagem- Tempo*, São Paulo, Brasiliense, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol.1, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. Vol. 1.

_____. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*, Vol.2. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do Filme*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FANTIN, Mônica. *Crianças, Cinema e Educação Além do Arco-Íris*. São Paulo: Annablume, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRÓES, Jorge Rodrigues de Mendonça. *Tecnologia e Educação: das máquinas à técnica, uma abordagem segundo Gilbert Simondon*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *As Três Ecologias*. Campinas: Papiros, 1990.

GOMBRICH, Ernest. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura – Uma Investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Relógio D'água.1997.

MACHADO, Arlindo. *Pré-cinema e Pós-cinema*. Campinas: Papyrus, 1997.

MELLO, Cristine. *As Extremidades do Vídeo*. São Paulo: Editora Senac, 2008.
NEGRI,

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Lílana da. *Pistas do Método Cartográfico*. Porto Alegre: Sulinas.

TRINDADE, Mariléia Pereira. *Representações Sociais de Jovens da Ilha de Cotijuba*, Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2011.

Palavras **chaves:** audiovisual; educação; periferia, cartografia

*Devir-câmera: a relação dos estudantes com os equipamentos
de produção de imagens em movimento*

Luciano Melo Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ/FEBF
lucianomelodias@hotmail.com

Apresentação

Esta pesquisa teve por objetivo cartografar o *devir câmera* de um grupo de produtores de vídeo e programas para a TV em uma escola técnica de nível médio e superior (CEFET/RJ), para verificar as possibilidades de utilização do audiovisual na construção de novos territórios existenciais, no sentido de gerar processos de singularização através do uso criativo da tecnologia. Uma demanda que surgiu a partir das tecnologias digitais, cuja facilidade de uso, barateamento de custos de equipamentos, da produção e da transmissão provocaram uma transformação na relação com as imagens capaz de produzir processos de subjetivação autônomos, diante da produção cultural do capitalismo. Encaramos como devir câmera a maneira pela qual o estudante se apodera do equipamento, se acoplando a ele. Mais do que ser apenas uma extensão do corpo, câmera e a pessoa viram um só, um ciborgue. Revelaram-se assim linhas de força, de visibilidade, de enunciação e de subjetivação que se refletiram na obra audiovisual final e que serviram como referência para abordagens educativas envolvendo a tecnologia. Encontramos no grupo de alunos de ensino médio-técnico e de graduação um campo fértil para realizar nossa cartografia sobre o uso da tecnologia audiovisual no ambiente educacional.

Embora Deleuze e Guattari não tenham escrito especificamente sobre educação, alguns conceitos nas obras destes dois autores encontraram aplicabilidade ao dialogar com o tema. Em seu livro *Deleuze e a Educação*, Silvio Gallo apresenta quatro deslocamentos conceituais para pensar questões contemporâneas da educação a partir dos conceitos de Deleuze: um sobre a filosofia da educação como criação de conceitos, outro sobre a educação menor, um terceiro sobre rizoma e educação e um quarto sobre educação e controle. No primeiro deslocamento, pensar uma filosofia da educação como criação conceitual, é pensá-la *como um plano de imanência que atravesse transversalmente o campo educacional, criando conceitos que digam respeito a ele* (Gallo, 2008, p.57). O segundo pensa sobre a *educação menor*, uma apropriação do conceito de *literatura menor* proposto por Deleuze e Guattari sobre o uso que Franz Kafka fez da linguagem: *“uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior”* (Kafka apud Gallo, 2008, p.62).

O terceiro deslizamento está ligado ao novo consumidor das imagens em movimento, também conhecido como *prosumidor*¹⁴⁷. Ao produzir uma *televisão menor*, ele utiliza as tecnologias informacionais e comunicacionais de uma maneira diferenciada da cultura de massa presente na televisão aberta *broadcast*. Ao criar uma cultura de rede para a transmissão de suas imagens e sons, ele forma rizomas, e cria

147

O conceito de *prosumidor* aparece no livro de Derrick de Kerckhove: Alvin Toffler inventou o termo para destacar as mais recentes tendências do *marketing*, que mostraram que muitos potenciais compradores não estavam satisfeitos com o mero papel de consumidores, querendo cada vez mais estar no ato da produção (Kerckhove, 2009, p.110).

uma linha de fuga que possibilita a criação de territórios existenciais alternativos às identidades *prêt-à-porter*¹⁴⁸ apresentadas pelos meios de comunicação de massa. O quarto deslocamento tratada da sociedade de controle como fruto de uma produção biopolítica.

Neste contexto, formulamos as seguintes questões: como estabelecer uma relação com a câmera de vídeo, de modo a nos tornarmos um ser único, homem-câmera? De que forma podemos criar projetos de programas que possam ser utilizados no ambiente educacional? Será que existe alguma diferença na expressão estética entre os programas educativos e os de entretenimento veiculados na televisão comercial? A relação dos estudantes com as câmeras de vídeo passa pela produção de uma nova subjetividade? Esta evolução tecnológica que ecoa na subjetividade e se reflete no cotidiano dos indivíduos, ecoa também na escola?

Para pensar o devir-câmera

Como esta foi uma pesquisa teórico-prática que investigava a relação dos estudantes as tecnologias de informação e comunicação – em especial o vídeo, adotamos a prática da cartografia como método.

Na cartografia não procuramos “o ser ou a essência de algo”. Não pretendemos descrever um objeto de análise já pronto. No nosso caso, procuramos verificar as relações que se estabeleceram entre os alunos e os equipamentos técnicos durante o processo de produção audiovisual, para identificar se as práticas que adotamos em nosso trabalho favoreceriam formas de subjetivação autônomas, capazes de produzir novos territórios existenciais

O dispositivo de nossa cartografia foi o estúdio-laboratório do núcleo de TV do CEFET-RJ, onde as pessoas da comunidade escolar – professores, estudantes, funcionários e colaboradores – se articulam para a produção de vídeos. Foucault define um dispositivo como

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 1979, p.244).

Deleuze (1990), em um texto denominado *O que é um dispositivo*, explica o conceito de Foucault, definindo-o como *um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente* (Deleuze, 1990, p.1). De acordo com a ótica deleuziana, as dimensões do dispositivo podem ser identificadas através de suas quatro principais linhas de composição: de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação. Estas linhas podem sofrer derivações, “quebras”, gerando outras linhas, outras dimensões que

148 *Tais identidades definem-se não só por certas competências, mas também por uma certa aparência, um “estilo” de corpo, roupa e comportamento ditado pelas tendências do mercado do momento. Mantém-se, portanto, o princípio identitário, com a única diferença que as figuras a partir das quais a subjetividade se formata deixam de serem fixas e locais, para serem flexíveis e globalizadas* (Rohnik, Suely. In <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Subjantropof.pdf>. Acesso em 25.08.2014).

constituem o dispositivo. Para o estudo do dispositivo, se faz necessário o desenrolar das linhas que o definem: “*desenredar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é construir um mapa, é cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que ele chama de trabalho de terreno*” (Idem, p.1).

Foi partir da análise das linhas de nosso dispositivo que realizamos a nossa cartografia. Tomamos por base alguns conceitos fundamentais do pensamento dos filósofos Félix Guattari, Gilles Deleuze e Michel Foucault e dialogamos com outros conceitos de autores na linha pós-estruturalista, por acreditar que o estudo das ciências da comunicação, assim como da educação, nesta era de *pós-mídia*, demanda uma abordagem que leve em consideração aspectos de produção de subjetividade. Como disse Antonio Negri,

“se for possível falar hoje novamente de ciências da comunicação, é na base de uma teoria que reintroduz dimensões ontológicas e subjetivistas, elementos autopoieticos e criativos na descrição das distribuições coletivas que se constituem no tecido da mídia e da comunicação” (APUD Parente, 2004, p.174).

Partindo do pressuposto de que assumimos o fato de que o pesquisador, na prática da cartografia, se insere na pesquisa e altera os seus dados a partir desta intervenção, definimos nossas práticas ao interagir com nosso dispositivo e ao interpretar os resultados obtidos. Principalmente porque a oficina já existia antes de começarmos a pesquisa, e vai continuar existindo, num processo constante de devir. Deleuze já nos alertara dos perigos e da pretensão de se filosofar sobre algo em movimento: “*sempre que se está em uma época pobre, a filosofia se refugia na reflexão sobre. (...) Se ela mesma nada cria, o que poderia fazer senão refletir sobre... Então reflete sobre o eterno, ou sobre o histórico, mas não consegue ela própria fazer o movimento*” (Deleuze, 2010, p.152).

Procuramos estender este pensamento para o campo das ciências humanas e sociais, em especial nos estudos de Educação, Cultura e Comunicação. Nessa perspectiva, não falamos *sobre* o projeto TVCEFET, mas falamos *com* o projeto, em determinado período de tempo. Dialogamos com os sujeitos que fizeram parte deste trabalho: adolescentes, equipe técnica e coordenação da TV. O nosso objetivo não foi estabelecer um caminho linear para atingir um fim. Acompanhamos o processo da produção de conteúdo audiovisual pela equipe do projeto “Oficina de Vídeo”, a partir da dissolução do ponto de vista de observação, e abrindo mão de regras metodológicas fixas a serem aplicadas. A etapa de preparação deixou de lado informações, saberes e expectativas sobre a relação dos estudantes com os equipamentos de filmagem “*a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados*” (Passos, Kastrup e Escóssia, 2010, p.17)

O desafio que nos propusemos, ao praticar a cartografia, foi o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas, mas sim o caminhar que traça suas próprias metas ao longo do percurso: aquilo que Foucault espera da história enquanto *determinação dos visíveis e dos enunciáveis em cada época, que ultrapassa os comportamentos e as mentalidades, as ideias, pois é ela que os torna possíveis* (Foucault, 1979). Então fizemos a determinação dos visíveis e dos enunciáveis das câmeras digitais e *smartphones* da nossa época, Prestamos atenção aos discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões

regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais que compunham a rede que integrava nosso campo de experiência.

Esta postura indicava que seguíamos a orientação proposta por Felix Guattari e Gilles Deleuze (1995) na nossa prática educacional, além de dialogar livremente com Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a fim de possibilitar um melhor entendimento da forma com que os estudantes se relacionavam com as *máquinas de produção de subjetividade* (em nosso contexto, as câmeras de vídeo). Os conceitos de cultura, devir, territórios existenciais, e processos de subjetivação e singularização serviram como base. Utilizamos a abordagem da relação entre cultura e técnica de Gilbert Simondon, que, aplicada à tecnologia e à educação, pode dialogar com conceitos de autores dispares como Foucault, Deleuze, Guattari e Pierre Levy, por um lado, e Marshal McLuhan e Derrick de Kerckhove por outro. Dois autores fundamentais para nosso trabalho também são Jonathan Crary e Pierre Barboza. O primeiro, com sua interessante análise sobre as artes do observador. O segundo nos emprestou o conceito de intencionalidade técnica, bastante utilizado em nossa análise sobre o devir câmera. Arlindo Machado e Newton Cannito foram utilizados como literatura específica da área por serem autores atuais que conhecem e vivem o contexto de produtores-consumidores de cinema e TV no Brasil.

Seguindo as linhas do dispositivo

No nosso trabalho, cartografamos o devir câmera na oficina de vídeo do CEFET, onde se deu a materialização dos campos de dizibilidade e de visibilidade de acordo com o referencial teórico: no campo de dizibilidade observamos as postagens, cujos enunciados nos apontavam para as linhas que marcavam e delimitavam a relação dos estudantes com os equipamentos de gravação e conduziam ao devir câmera.

O lugar de visibilidade foi o conjunto de vídeos que nos apontaram para os processos de subjetivação onde um dos efeitos é o devir câmera. Os vídeos são um lugar de visibilidade do devir câmera, ao mesmo tempo em que as conversas na rede social formulavam os enunciados fundamentais deste devir câmera, os regimes de linguagem nos quais os alunos explicitavam seus enunciados, seus pontos de vista, e as mudanças de opinião. Nas análises de Michel Foucault (1979), a prisão e o hospício materializam a delinquência e da loucura, enunciados que estão à vista da sociedade. No nosso caso, a materialização visual é a própria oficina de vídeo, que ilumina e nos permite visualizar o devir câmera. Como o código penal na análise de Foucault é seu campo de enunciação, no nosso caso o são as postagens que devem ser quebradas para demonstrar os enunciados que estão por trás delas.

Como nossa cartografia visava ao estudo da relação entre os estudantes e as câmeras de vídeo, cujo efeito é o devir-câmera, verificamos que este é uma manifestação que se faz presente em todas as interações homem-máquina. Observamos que, para os estudantes do CEFET, no início da relação com as câmeras, tudo é novidade e em geral há uma relutância em se interagir com o equipamento, seja por medo de danificá-lo, seja por se confundir com a gama de opções que os menus operacionais, muitas vezes em inglês¹⁴⁹ oferecem, ou por uma timidez em se manifestar

¹⁴⁹ Mesmo em português, os termos técnicos e jargões fogem ao vocabulário até então dominado pelo operador.

esteticamente e, por conseguinte, estar sujeito a avaliações e julgamentos. Ao longo da pesquisa, percebemos que estas barreiras iniciais são logo transpostas pelos alunos, com o auxílio dos colegas mais experientes, ou através de um aprendizado empírico, “metendo a cara” e testando as possibilidades das câmeras. Compreendemos, então, que tanto no mundo virtual quanto no mundo físico, os equipamentos tecnológicos buscam emular e (ou) se sobrepõem à nossa visão natural, através da função “automático” da câmera. No caso, esta se apresenta com uma simulação de consciência, que busca estabelecer o que é figura e o que é fundo e a partir desta análise realizar o autoajuste dos parâmetros óticos e sonoros. Também buscamos analisar o devir câmera através da relação da intencionalidade do operador – que é o que o aluno se propõe a fazer com o equipamento – com a intencionalidade técnica do equipamento de gravação – que são as possibilidades e limitações de cada câmera utilizada.

Outra questão que procuramos observar foi a noção de qualidade que os estudantes tinham, e se percebiam alguma diferença na expressão estética entre os programas educativos e os de entretenimento que constam da grade da televisão comercial. Percebemos que esta experiência estética também sofre influência do ambiente cultural em que o estudante em questão está inserido. Como apontou Guattari, que via o conceito de cultura como uma forma de isolamento e padronização da subjetividade que resultava em um método de controle da subjetivação (Guattari, Rolnik, 2011), procuramos observar de que forma o devir câmera dialogava com o conceito de cultura. Chegamos à percepção de que o devir câmera é efeito da produção de subjetividade e demais processos subjetivos que são fortemente pautados pelas experiências estéticas anteriores e que acabaram por reproduzir clichês audiovisuais, ainda que guardassem especificidades de acordo com a individualidade de cada pessoa. Isso porque o regime visual dos alunos participantes da oficina são os de um observador moderno, cujos códigos visuais foram aprendidos e apreendidos através de suas experiências estéticas diárias com televisão, cinema e internet. A oficina de vídeo produz, quando muito, um aumento da capacidade crítica dos alunos, ainda que ocasionalmente conduza a inovações na expressão audiovisual.

A pesquisa apontou também para algumas possibilidades de continuação, aprofundamento e desdobramentos, acenando para uma maior e melhor utilização dos recursos audiovisuais junto a turmas da educação básica – em especial no nosso recorte feito para o ensino médio/técnico – e a turmas de graduação, em práticas interdisciplinares ou ainda como disciplina autônoma em conteúdo das aulas de Artes para a educação básica. A prática da produção audiovisual, fugindo do estereótipo de recurso de apoio para as diversas disciplinas do currículo aponta para possibilidades de utilização do vídeo na educação como possibilidade de construção de novos territórios existenciais no sentido de gerar processos de singularização através da educação pela arte. Vale ressaltar uma possibilidade de aprofundamento da pesquisa acerca da ressignificação do papel do professor por causa da tecnologia, sugerindo uma abordagem mais radical de se pensar na mudança da forma escola. Na oficina de vídeo pesquisada, foi ressignificado o espaço sala de aula, por meio da utilização de espaços virtuais e ambientes de socialização e prática, fugindo do estabelecimento de uma grade horária e curricular tradicional.

Bibliografia

ARHEIM, Rudolf. *A Arte do Cinema* Lisboa: Edições 70, 1957.

BARBOZA, Pierre. *Du photographique au numérique. La parenthèse indicielle dans l'histoire des images*. Paris: L'Harmattan, 1996.

BAZIN, André. *Qu'est-ce que Le Cinéma?* Paris: du Cerf, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANNITO, Newton. *A Televisão na Era Digital: Interatividade, Convergência e Novos Modelos de Negócio*. São Paulo: Summus, 2010.

CRARY, Jonathan. *Techniques of the Observer: On Vision and Modernity in the 19th. Century*. Cambridge: MIT Press, 1990.

DELEUZE, Gilles. *A Imagem-Movimento: Cinema 1*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2009.

_____. *Imagem-Tempo: Cinema 2*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *¿Que es un dispositivo?* In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento.

_____. *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. *Foucault*. Lisboa: Vega, 1987

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil Platôs vol.4*, São Paulo: Editora 34, 2008.

EISENSTEIN, Sergei. *A Forma do Filme* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder* Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRÓES, Jorge. *Tecnologia e Educação: Das Máquinas à Técnica, uma Abordagem Segundo Gilbert Simondon* São Paulo: Blucher Acadêmico, 2010.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação* Rio de Janeiro: Editora, 2010.

GRILO, João Mário. *As Lições do Cinema: Manual de Filmologia*. Lisboa: Colibri, 2010.

GUATTARI, Félix. *Três Ecologias* Campinas, SP: Papius, 20ª.ed, 2009.

_____. *Caosmose: Um Novo Paradigma Estético* São Paulo: Editora 34, 2ª.ed, 2012.

GUATTARI, F. ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. HARDT, Michael. NEGRI, Antonio. *Império* Rio de Janeiro, RJ:

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Record, 2001. KERCKHOVE, Derrick. *A Pele da Cultura: Investigando a nova realidade eletrônica* São Paulb: Annablume, 2009.

MCLUHAN, Marshall *Understanding Media: Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem*. São Paulb: Cultrix, 2004.

MACHADO, Arlindo. *A Televisão Levada a Sério*. São Paulb: SENAC, 2000.

PARENTE, André. *Imagem-Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual*. Rio de Janeiro: Ed.34, 2004.

PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCOSSIA, L. *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SIMONDON, Gilbert. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris: Aubier-Montaigne, 2008.

Palavras-chaves: video, cartografia, educação, produção de subjetividade

Linguagem, Interação e Conhecimento

LIC

Maria Teresa de Assunção Freitas
Coordenadora

Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJF

<https://www.facebook.com/grupolic.lic>

<http://www.ufjf.br/grupolic/>

Tecnologias digitais e cinema no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de professores em formação

Maria Teresa de Assunção Freitas

Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF

Universidade Federal de São João del-Rei- UFSJ - PVNS/CAPES

freitas.mteresa@gmail.com

Introdução

O Grupo de Pesquisa Linguagem interação e conhecimento (LIC), sediado na Faculdade de Educação da UFJF, tem sido coordenado por mim ao longo desses 19 anos (1995-2014), com o constante apoio do CNPq e da FAPEMIG. Durante esse tempo o Grupo LIC realizou 07 pesquisas, sendo que a atual, ainda em desenvolvimento, está com quatro de seus sub-projetos em fase de conclusão. Todas essas pesquisas foram construídas tendo entre si um elo de continuidade: os achados de cada uma levaram à formulação de novas questões. Assim diferentes objetos de estudo foram e estão sendo enfrentados ao longo do tempo: práticas sociais de leitura e escrita, letramento digital, computador-internet, cinema, aprendizagem e formação de professores, tendo como base os estudos da linguagem e da construção social do conhecimento, assumindo como referencial teórico-metodológico a teoria histórico-cultural e adotando como principais interlocutores Vygotsky¹⁵⁰, Bakhtin e seu Círculo.

A proposta, aqui encaminhada para esse evento, constitui-se em um conjunto de quatro trabalhos. No primeiro será por mim apresentada uma visão geral da pesquisa fazendo algumas considerações sobre o referencial teórico-metodológico orientador dessa investigação. Nos três trabalhos seguintes serão apresentados e discutidos os sub-projetos de pesquisa, já em fase de conclusão, que estão sendo desenvolvidos por três doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, por mim orientados.

1 - O enfoque teórico-metodológico de uma pesquisa com professores em formação envolvendo tecnologias digitais e cinema no processo ensino-aprendizagem

A pesquisa hoje em desenvolvimento no Grupo LIC tem como objetivo compreender os sentidos construídos por professores em sua formação inicial e continuada sobre o uso das tecnologias digitais e do cinema na relação com o processo de ensino-aprendizagem. Para seu desenvolvimento essa pesquisa se organiza em sete sub-projetos dos quais três estão em sua fase final e serão objeto desse trabalho.

O referencial teórico que nos orienta é a abordagem histórico cultural. Embora nossos principais interlocutores sejam Vygotsky com sua teoria psicológica historicamente fundamentada e Bakhtin e seu Círculo com sua teoria enunciativa da

150

Usamos no texto o nome de Vygotsky com esta grafia, mas quando citamos outras fontes conservamos a grafia nelas presente.

linguagem, convocamos para pensar conosco nossa questão de pesquisa Walter Benjamin com sua Teoria Crítica da Cultura e alguns autores contemporâneos estudiosos das tecnologias digitais e do cinema.

Compreendemos, as tecnologias digitais e o cinema como instrumentos culturais de aprendizagem. A questão da aprendizagem, é pois, um elo que une os diferentes elementos de nosso objeto de estudo e traz uma reflexão, a nosso ver inovadora, que é pensar a aprendizagem não apenas da criança e do adolescente mas também a do adulto e mais especificamente do adulto professor.

A boa aprendizagem, para Vygotsky (2001), é aquela que promove o desenvolvimento ao mesmo tempo em que desenvolve um conhecimento capaz de ser generalizado ao nível real e sensível e possibilitar o surgimento de sucessivas Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Portanto, boa aprendizagem é a que se adianta ao desenvolvimento. Na escola, a aprendizagem é assim vista em um processo que se desenvolve a partir de uma relação compartilhada, na qual o conhecimento pode ser construído pelo aluno, pelo professor e/ou por ambos em interação. A aprendizagem em ZDP ocorre através de um processo de mútua apropriação. Tanto alunos quanto professor transformam e constroem conjuntamente ideias e estruturas de participação em grupo. As trocas em classe são bidirecionais, não vêm só do professor. E a apropriação de representações dos colegas é possível porque há uma negociação conjunta de significados. Com o tempo, a classe pode adotar uma voz comum, um discurso social próprio, composto por significados, crenças e experiências compartilhadas. Desta forma, a sala de aula se torna um universo de múltiplas Zonas de Desenvolvimento Proximal, que fortalecem o crescimento através da mútua apropriação e negociação de significados. Na negociação, tanto o professor quanto os alunos aprendem a aceitar, assumir, acrescentar e discordar das ideias dos colegas, ampliando-as.

Nesse aporte teórico ao falar de Vygotsky não podemos deixar de nos referirmos à sua contribuição para os estudos da aprendizagem do adulto, que nos interessa de perto nessa pesquisa que incide sobre o adulto professor em sua formação inicial e continuada. Os sujeitos de nossa pesquisa são portanto, pessoas adultas em processos de aprendizagem e desenvolvimento. Vygotsky (2001) reafirma sua ideia de que a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento e de que esses processos sofrem mudanças ao longo da nossa vida. Esclarece que a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é específica de cada idade. Para o autor “Cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible” (VYGOTSKY, 2006, p. 262). Portanto, importa não só o tempo quantificável, mas a qualidade do tempo que envolve descontinuidades, saltos, rupturas. Vygotsky, dessa forma, pensou a trajetória de vida desvinculada de uma sequência linear, mas compreendida como um espaço pluridimensional, no qual, de forma ativa, o sujeito inserido em seu contexto cultural e histórico participa de sua transformação e ao mesmo tempo é por ele transformado. (JOBIM E SOUZA; FREITAS, 2009). Se uma nova etapa do desenvolvimento não inclui a etapa anterior, mas agrega a ela, novos conhecimentos, transitando e desenvolvendo nossas funções psíquicas superiores, compreendemos que ao aprender na fase adulta essas atividades não se esgotam, pelo contrário, elas constituem e alimentam nosso devir. Consideramos, pois, que os professores em sua formação inicial e aqueles professores que atuam nas escolas como nossos sujeitos são pessoas adultas em processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Pensamos também naquilo que nos diz Jacques Rancière (2002) ao afirmar que entender a educação apenas como elemento de redução das desigualdades entre os que

já sabem e os que devem aprender constitui uma leitura simplista daquele que deve ser o seu objetivo principal que é tornar os sujeitos aprendentes e ensinantes capazes não só de se apropriar do conhecimento como também de produzi-lo. Trabalhamos, portanto, com a ideia de que alunos e professores não só discutem tecnologias digitais e cinema, acionando seu conhecimento intelectual, mas que se posicionam frente a eles, acionam suas experiências emocionais e produzam o que Walter Benjamin (1994) chamou de antídoto para o desejo psicótico humano frequentemente desenvolvido a partir do estresse da tecnização.

Delineando as tecnologias digitais e o cinema enquanto instrumentos fomentadores da interatividade entre o sujeito e o outro e enquanto espaços e tempos para produção de experiência, única e irrepetível, reencontramos, nestes, os espaços e tempos para a aprendizagem e desenvolvimento humanos, tão imprescindíveis à escola. Na realidade, trata-se de, no método e no conteúdo do estudo, trabalhar uma interpretação dialética e não evolucionista da história, levando em conta ao mesmo tempo os progressos e as regressões.

Tal perspectiva auxilia na compreensão do papel interativo das tecnologias digitais e do cinema, enquanto meios, instrumentos e espaços de aprendizagem. Importa, não o domínio de um programa ou habilidade, mas as possibilidades de uso que podemos fazer deste, as ingressões e transgressões possíveis naquilo que foi previamente pensado para aquele recurso e, por que não, experimentando fatos passados, imaginando perspectivas futuras e reescrevendo o espaço e tempo presentes. Via coletivo, aquilo que era unitário torna-se múltiplo e as ideias perdem sua autoridade e territorialidade, podendo ser compartilhadas e aprendidas em diversos contextos e situações. Portanto, indagamos: seriam as tecnologias digitais e o cinema, quando planejados e utilizados de forma a aproveitar seu potencial, sua capacidade de portar diversos veículos de conhecimento e cultura ao mesmo tempo e sua possibilidade de articular e relacionar dados, um novo tipo de estrutura, um novo meio de articular aprendizagens?

Assim, trazendo os referenciais teóricos que já ancoram o trabalho de 19 anos do Grupo LIC e num movimento dialógico/dialético, incorporando novos autores que nos auxiliam a ver o cinema e tecnologias digitais como possibilidade de ensino/aprendizagem e experiência outra na escola, enfrentamos em nossa pesquisa o desafio de buscar experiências/aprendizagens que nos auxiliem a pensar a escola não só como um lugar de ensino e regras, mas também como local de se permitir vivenciar a arte, o pensamento criativo e outras visões de mundo que dêem a alunos e professores um futuro mais criativo e livre.

A cada nova pesquisa o grupo se aprofunda mais na discussão dessa abordagem buscando avançar na construção de seu referencial teórico-metodológico. Essa compreensão do papel da teoria como orientador da pesquisa, levou o grupo LIC a se dedicar continuamente ao estudo dos autores da perspectiva histórico-cultural, priorizando entre outros, Vygotsky, com sua teoria psicológica historicamente orientada e Bakhtin, com sua teoria enunciativa da linguagem. Há entre eles muitos pontos em comum, estando na base de suas teorias, o pensamento de Marx e a dialética. A dialética constituiu-se no método de trabalho dos dois autores: Vygotsky e Bakhtin. Bakhtin (2003), compreendendo a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, critica a dialética monológica de Hegel, na qual percebe uma sistemática mecânica de oposições que priva o diálogo de sua condição essencial e propõe uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico.

Vygotsky (1991) nos orienta para buscarmos na pesquisa a compreensão dos fenômenos humanos em seu processo de transformação, o que significa dizer, em sua historicidade. Ao focalizar o objeto de estudo é preciso ir à sua gênese, recuperar sua origem e desenvolvimento. Nesse processo de pesquisa é necessário aliar à descrição, a explicação, isto é, sair da aparência, do genótipo para ir às causas, aprofundar o dito, o visto, o acontecido, a partir dos conceitos da teoria. Explicar é ir à gênese das questões e compreender as relações entre os elementos que as constituem focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Portanto, explicar é ir além dos dados compreendendo suas múltiplas determinações.

A partir da abordagem histórico-cultural compreendemos a pesquisa nas ciências humanas como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. Nesse sentido Bakhtin (2003) diz que “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida.” (p.308) “Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado” (p.319). A fonte dos dados é, pois, o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge. Por isso, para compreender o outro, sujeito de pesquisa, precisa-se compreender seu texto, aqui entendido por suas falas, escrituras e gestos; aquilo que de alguma maneira emana um sentido. (FREITAS, 2010).

Consideramos, portanto, a partir de Bakhtin, a ação do homem compreendida como ato sócio. O homem sempre se expressa através de texto. Se não há texto não há objeto para investigação e para o pensamento. Dessa forma, Freitas (2003) define os instrumentos metodológicos de pesquisa como desencadeadores de discurso. Eles se constituem como diferentes estratégias criadas para possibilitar que o discurso emergja e que o pesquisador possa interagir com ele num processo compreensivo e dialógico. E isso acontece uma vez que a pesquisa de abordagem histórico-cultural se caracteriza por ser um encontro de sujeitos via discursos. É no diálogo com o outro que o pesquisador vai produzindo suas idéias na medida em que surgem novos elementos que são confrontados com os pesquisados, o que conduz a novos níveis de produção teórica. De acordo com Bakhtin (2003), a compreensão é um evento dialógico, pois, sendo responsiva, exige uma participação ativa dos interlocutores. A compreensão responsiva que, na ação de ouvir a voz do outro, contém em si o germen de uma resposta, transcende a uma mera empatia. Esta é um apenas um dos momentos do processo compreensivo, o momento subjetivo, que sozinho é incompleto. Como afirma Bakhtin (2003), “Só minha posição exotópica, que me dá um excedente de visão em relação ao outro, pode me levar a compreendê-lo com sua relação a mim no acontecimento singular do ser (p. 23)”. Essa volta ao seu lugar com o excedente de visão em relação ao outro é indispensável ao pesquisador, pois consiste no momento mais importante do processo compreensivo, no qual o pesquisador se afasta da individualidade apreendida na empatia retornando a si mesmo, para focalizá-la do lugar em que se situa. Sem este retorno não há compreensão, mas apenas identificação. Essa volta ao seu lugar é que permite ao pesquisador dar forma e acabamento ao que ouviu e completá-lo com o que é transcendente à sua consciência. Deste lugar fora do outro, portanto exotópico, é que o pesquisador pode ir construindo suas réplicas que, quanto mais numerosas forem, indicam uma compreensão mais real e profunda (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p.132).

Partindo dessa compreensão em nossa pesquisa utilizamos os instrumentos metodológicos como desencadeadores de discursos. Em cada sub-projeto, trabalhamos com estratégias metodológicas com professores em formação inicial e continuada mais adequados a cada situação, envolvendo, a observação mediada, entrevistas dialógicas

individuais e coletivas, grupos focais reflexivos, análises de documentos oficiais e construídos pelos sujeitos pesquisados, fóruns de discussão “falações” a partir de fruição de filmes, compreensão de práticas discursivas em documentos escritos presenciais e *online*, análise de ambientes virtuais de newgames..

Significado e sentido são dois conceitos nodais da pesquisa na abordagem histórico-cultural e por isso têm merecido nossa especial atenção. Buscamos apreender a força interpretativa neles presente distinguindo a especificidade de cada um e como se movimentam na dialética que os constitui. Trabalhamos na pesquisa nesse movimento: partimos dos significados para construirmos sentidos que levam a novos significados. Vygotsky trabalha a relação sentido-significado enfatizando mais o significado por considerá-lo como apenas uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de um discurso: uma zona mais estável, uniforme e exata. Para o autor “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência” (VIGOTSKI, 2001, p.465), sendo sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. Se tomarmos a palavra isoladamente no léxico, ela tem apenas um significado. “Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. (VIGOTSKI, 2001, p.465).

Para Bakhtin, sentido é uma categoria central, interpretada sob uma ótica filosófica e dialética. Compreende que o sentido é dinâmico: se refere às respostas às perguntas. O que nada responde se afigura sem sentido, afastado do diálogo. O significado está excluído do diálogo, mas abstraído dele de modo deliberado e convencional. Nele existe uma potência de sentido (BAKHTIN, 2003). Confere, pois, pouca importância ao significado, que por ser mais estático pertence mais ao âmbito da lingüística. Por significação ele entende os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos (FREITAS, 2010). Assim, o significado é apenas o aparato técnico para a realização dos sentidos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988). Por isso, em nossas pesquisas temos como meta a compreensão dos sentidos procurando ir além da dimensão semântica das palavras para chegar à essência do fenômeno investigado. Assim, podemos expressar “a totalidade das possibilidades de registro da realidade, ou seja, os sentidos. Estes, por sua vez, se constituem, em zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, zonas de sentido” (AGUIAR e BOCK, 2011, p.162). Essas zonas de sentido são uma construção do pesquisador na compreensão e análise do discurso dos sujeitos pesquisados.

Nessa pesquisa focalizamos processos formadores de professores nos cursos para a docência e no exercício do trabalho docente no cotidiano da escola. Como pesquisadores nos inserimos nessas realidades, no acontecimento dos processos de formação em curso, no interior das escolas, nas salas de aula, nos projetos de exibição de filmes para professores em formação e em atuação, nas experiências com newgames com alunos de licenciaturas, de onde surgem novas perguntas que são enfrentadas com novas ações de pesquisa. É a própria experiência vivida nos encontros com os sujeitos que se torna objeto de problematização e investigação. Para Vygotsky (1991) objeto e métodos se constroem no percurso. Assim, problemas, conceitos, concepções poderão se reconfigurar e serem recolocados em foco.

Consideramos que nosso trabalho se caracteriza, por uma compreensão ativa da realidade pesquisada que pode gerar processos de mudança que incidem tanto nos sujeitos participantes e no contexto pesquisado, quanto nos próprios pesquisadores. Em trabalhos com formação de professores essa abordagem de pesquisa se mostra muito produtiva por se constituir em um espaço de formação. (FREITAS, 2010).

Podemos dizer que, fazer pesquisa na perspectiva histórico-cultural consiste em um exercício constante de coerência epistemológica que se revela no próprio processo de pesquisa comprometido não só com descrever a realidade mas sobretudo em explicá-la, buscando, nesse movimento, transformá-la. Interessante é também constatar como esses autores, Vygotsky e Bakhtin, vivem no “*grande tempo*” pois, diante do que a contemporaneidade nos apresenta, com eles dialogamos e os trazemos para o presente expandindo e atualizando seus conceitos.

Bibliografia

AGUIAR, W. M. J.; M.J; BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. In.: MAGALHÃES M. C. C; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.157-169.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.393-410.

_____. O problema do texto na lingüística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.307-335.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: _____.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.57-76.

_____. Janela sobre a utopia: computador-internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. Trabalho aceito para ser apresentado no GT 16- Comunicação na **32ª Reunião Nacional da ANPed**, Caxambu, 2009.

_____. A pesquisa de abordagem histórico-cultural; um espaço educativo de construção de sujeitos. **Teias** (Rio de Janeiro): v.10, n.19, 2009, p.1-12.

_____. Discutindo os sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: _____.; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010, p. 13-24.

JOBIM E SOUZA, S.; FREITAS, M. T. A. Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural In: TOURINHO, C; SAMPAIO, R.(Orgs.) **Estudos em Psicologia: uma introdução**. Rio de Janeiro: Proclama, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Problema de método. In: VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 67-85.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. El problema de la edad. In: _____. **Obras escogidas.** IV Madrid: visor, 2006.

Palavras-chaves: tecnologias digitais, cinema, processo ensino-aprendizagem, formação de professores

MARCA DIGITAL: sentidos construídos por docentes no processo de ensino-aprendizado com e sobre as tecnologias

Ana Paula Marques Sampaio Pereira

Pesquisadora do grupo LIC/UFJF e doutoranda pelo PPGE/UFJF
anapmsp@gmail.com

Quando iniciei o mestrado, aos vinte e três anos, preocupavam-me as relações entre professora e alunos em prol do processo de ensino-aprendizagem. Por sugestão de minha orientadora, participei do grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC) que pesquisava sobre computador, internet e escola. Aprendi muito, tanto sobre pesquisa, quanto sobre construção de conhecimento a partir do computador e da internet, ainda incipientes na época¹⁵¹, para a educação. Porém, no meu retorno à escola, à medida que fui assumindo novas funções, senti-me desafiada a revisitar questões já discutidas no grupo de pesquisa sistematicamente, além de outras que foram surgindo nas minhas diversas experiências docentes e administrativas em educação. Desse modo, compreender o potencial do computador/internet no processo de ensino-aprendizagem escolar se tornou novamente questão em minha vida, ou talvez um objetivo que sempre se (re)inicia em novos contextos e tempos.

Quando retornei ao grupo e iniciei o doutorado em Educação, após dez anos longe da UFJF, já somava quinze anos de sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oito de supervisão no Ensino Fundamental e Médio e sete em docência no Ensino Superior. Precisava compreender melhor a utilização e as possibilidades do computador/internet na escola, superar os dados governamentais e os “achismos” dos corredores e salas de professores. O acesso às tecnologias digitais na escola, até pouco tempo atrás, dependia exclusivamente da oferta de políticas de inclusão digital, as quais estavam, em sua maioria, pautadas na implementação de Laboratórios de Informática – salas equipadas com quadro e computadores, interligados ou não em rede. Atualmente, porém, esse acesso independe do referido espaço. As tecnologias digitais são trazidas à sala de aula por alunos e professores, via seus dispositivos móveis. Embora se entenda que os usos feitos pelos mesmos possam ser diferentes, e variar de acordo com a classe social, personalidade e formação de cada um, compreende-se que, dentro ou fora da escola, estamos todos conectados, ou seja, temos acesso à uma rede de comunicação em comum.

Essa nova geração que invade os bancos escolares traz com ela os dispositivos portáteis, cuja função já algum tempo supera o de apenas atender e receber chamadas, como os celulares comuns. Embora possamos perceber diferenças nos usos dessa

151

Entre os anos 2000 a 2003 fui membro do grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC – Faced/UFJF) coordenado pela Professora Dr^a. Maria Teresa de A. Freitas, minha orientadora no Mestrado. Através do grupo aprendi muito sobre pesquisa em escola e participei das pesquisas “Construção/ Produção da escrita na Internet e na Escola – uma abordagem Sócio-Cultural” e “Construção/ Produção da leitura-escrita na Internet e na Escola – uma abordagem Sócio-Cultural: continuidade e desdobramentos” que foram marcantes na minha formação como pesquisadora e como docente.

tecnologia¹⁵², elas adentram os muros escolares, também pelas mãos dos professores, que, em geral, a dominam socialmente e no planejamento de seu ofício¹⁵³.

Essa diversidade de informações, imagens, imagens em movimento, em diversas dimensões, sons, etc, impedem o professor de reutilizar formatos no estilo “cuspe e giz”, em que o docente baseava seus ensinamentos em um caderno contendo seu plano de aula e reproduzia essa aula por anos seguidos e para todo tipo de aluno. As aulas, baseadas em um formato único, são compreendidas hoje como “receitas”, uma vez que a mesma aula poderia ser aplicada a qualquer aluno. Baseando-me no termo, acredito que as aulas atuais também podem ser pautadas em receitas, mas não no aspecto pejorativo de “servir-se a qualquer contexto”, e sim, na capacidade de mistura de diferentes ingredientes, na confecção de um produto novo, que, a cada indivíduo que o consome, provoca sabores e impressões diversas. O resultado pode até mesmo não ser o melhor, mas o processo terá ensinado muito mais do que degustar um alimento delicioso.

As crianças e adolescentes que ora se apresentam na escola possuem muitas diferenças em relação às demais gerações que por ela passaram e que poucas alterações trouxeram a essas instituições. Essas diferenças não ocorrem, necessariamente, pelos instrumentos ou recursos utilizados por esses jovens, mas pela forma como processam o conhecimento a partir dessa tecnologia digital. Segundo Tapscott (2010), “o fato de ter crescido em um ambiente digital causou um impacto profundo no seu modo de pensar, a ponto de mudar a maneira como o seu cérebro está programado”. p. 20. É claro que tal tecnologia, assim como qualquer outra presente na história da humanidade, apresenta suas armadilhas e mazelas, porém, essas não denigrem ou minimizam seu potencial para a aprendizagem.

Assim como a entrada de estudantes com equipamentos digitais na escola não é suficiente para a mudança da instituição, o mesmo fato não indica que esses estudantes sabem utilizar o potencial das tecnologias digitais em prol de seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento só é possível quando o professor recebe formação adequada, e se esforça para ultrapassar o uso apenas pessoal das tecnologias digitais. No auxílio a essa formação incluem-se aí os softwares livres, que oferecem ao usuário o rompimento da carreira de consumidor para a de produtor/criador, além das possibilidades de fugir de uma possível adequação ao formato já pré-determinado e estável de um software pago/fechado.

No meu projeto de Doutorado em Educação, em fase de finalização, pretendo focalizar a pesquisa três escolas que oferecem a formação de professores para o uso das tecnologias digitais em suas próprias dependências e com seus próprios profissionais. Esse curso surgiu da união de interesses de três professores em ministrar aulas para docentes de sua própria escola com a necessidade da rede municipal de educação de Juiz de Fora/MG em recrutar esses professores para ampliar a capacitação de profissionais no uso do Laboratório de Informática nas escolas. O foco do curso foi a

¹⁵² As crianças, ou seja, os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizam tais dispositivos como um novo brinquedo, que lhe oferece acesso à jogos e animações. Já os adolescentes (alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), demonstram, geralmente, maior interesse em redes sociais, no consumo e produção de fotos e vídeos e na exploração e descoberta de páginas, softwares e dispositivos diversos, como blogs, skype, photoshop, nuvem, dentre outros.

¹⁵³ As aulas não são mais pensadas a partir de livros e planos de aulas formatados. Exercícios não são mais datilografados e mimeografados, mas sim, digitados ou digitalizados para serem entregues aos alunos. Mesmo que, aparentemente, apenas o suporte tecnológico tenha mudado, tal adequação impele ao professor reformulações ao se adaptar às tecnologias digitais.

utilização de software livre e web 2.0 em prol do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Para mim, o fato de encontrar um curso de formação de professores na própria escola constituiu-se em uma novidade, seja enquanto pesquisadora, seja enquanto professora. O curso havia sido fruto da manifestação dos próprios formadores (professores do Laboratório de Informática), e ocupava muito mais do que um ambiente na escola, mas ampliava-a enquanto espaço de formação. Aos cursistas, a familiaridade com o contexto, a proximidade, a segurança e a intimidade profissional com os colegas foram um grande diferencial na opção pela extensão de seu horário no espaço escolar.

A compreensão de formação do professor e de desenvolvimento do aluno se dá em um contexto que considera esses aspectos como superiores ao uso (ou não) das tecnologias digitais. Ou seja, independente do instrumento ou recursos utilizados, o professor deve promover uma aula que incite o aluno à participação e à aprendizagem, e o aluno deve desenvolver a capacidade de selecionar, discernir, categorizar, organizar e transformar informações em prol da construção de conhecimento. São esses os objetivos principais desses a(u)tores na escola. Diferentes recursos, aliados à tecnologia digital, podem contribuir e até dinamizar os processos acima. Almeida e Riccio (2011) descrevem o software livre como:

- (1) A liberdade de executar o programa, para qualquer propósito;
- (2) A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades;
- (3) A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao seu próximo;
- (4) A liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie. (p.141)

Nas escolas, o incentivo pela utilização de software livre torna o processo ainda mais complexo. Por um lado, o software livre representa para o professor mais uma barreira à utilização das tecnologias em favor do processo de ensino-aprendizagem, pois ele não domina essa outra linguagem, uma vez que o pouco conhecimento sobre o digital que possui encontra-se articulado a softwares pagos e apenas enquanto consumidor dos produtos. Por outro lado, o software livre representa novos desafios e maior liberdade de expressão e criação, junto a seu aluno. Novas estratégias de ensino passam a ser pensadas, em uma plataforma de conhecimentos cada vez mais abrangente e sem limites.

Nesse sentido, ao se tratar de conhecimentos sem limites, um novo aliado se apresenta ao professor no processo de ensino-aprendizagem. Utilizando-se, na escola, de equipamentos nem sempre com boa capacidade de armazenamento ou memória, a nuvem inicialmente é pensada como um depósito de dados. Porém, seu potencial interativo ultrapassa a capacidade de armazenamento, apresentando recursos de interatividade que auxiliam na promoção da aprendizagem, como a criação, gestão e divulgação compartilhada de um texto, agenda interativa com espaço para lembretes coletivos e compartilhados, além de reuniões virtuais, elaboração de bibliotecas digitais, dentre outros.

Isso graças a uma nova configuração tecnológica a partir da web 2.0. Segundo Bonilla (2011):

Saímos, então, de um contexto de consumo, de web leitura; estamos em um contexto de autoria, de web leitura-escrita; e já

migrando para um novo contexto, o da web 3.0, a chamada web semântica, que tem por objetivo a organização e o uso de maneira mais inteligente do conhecimento disponível on-line. (p.63)

A modificação sofrida a partir da web 2.0 tem a ver com a capacidade de colaboração e compartilhamento dos conhecimentos. Nessa nova plataforma eletrônica, as informações passam a ter via de mão dupla e o sujeito tem maior liberdade de agir sobre o conhecimento, reconstruindo-o a partir de uma nova forma de leitura, a leitura-escritura citada por Bonilla (2011). É possível ainda, que essa construção seja compartilhada. Dessa forma, o leitor ao ler o texto pode acrescentar a ele suas considerações e compartilhar o novo texto com outros leitores, que também poderão acrescentar a ele novas ideias.

Desse modo, se o software livre é um grande desafio ao professor na escola, seja *online* ou *offline*, a web 2.0 e a nuvem enquanto possibilidade de trabalho, complexificam ainda mais essa tarefa, ao mesmo tempo em que multiplicam sua potencialidade criadora. Se a política inicialmente estava voltada para a formação de professores para a inclusão digital, pautada apenas no acesso às tecnologias, verificamos que:

1 – Esse acesso vai além dos equipamentos do “Laboratório de Informática”, penetrando na escola a partir dos dispositivos móveis;

2 – Esse acesso é político, é cultural e é coletivo, uma vez que, na escola, pretende-se promover o uso de software livre e dinamizar o potencial da web 2.0 no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem sob formas pretensamente muito diferentes da anteriormente citada aula “cuspe e giz”¹⁵⁴.

Essas discussões, portanto, têm a ver com o tema que pretendo trabalhar em minha investigação. Quero perceber melhor, compreender mais e intervir de forma equilibrada na aplicação de políticas educativas e de ações pedagógicas direcionadas para o ensino. Conto, para isso, com a teoria histórico-cultural enquanto enfoque teórico e metodológico, pois os construtos teóricos que me embasam me servem como modo e arcabouço para compreender a prática, uma vez que preciso sempre ressignificar a mim mesma e às minhas ações, ao ressignificar a prática observada. Segundo Freitas (2009): “a aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social. O professor atua nesse processo como um mediador intervindo com o seu trabalho no desenvolvimento potencial do aluno.” (p.64). O que representa o cerne de minha questão está centrado na preparação, na organização e no uso que os professores fazem desses objetos, ou seja, no fazer humano, na ação docente para o uso das tecnologias digitais.

As teorias de Bakhtin e Vygotsky são as que fundamentam essa pesquisa. Ao tratar de instrumentos inovadores (computador e internet), da criação de novas relações homem-objeto e homem-homem, as teorias desses autores escritos em meados do século XX evidenciam-se hoje como atuais e necessárias. O trabalho deles em revolucionar a ordem posta, (re)criar o já inventado e (re)contar o inusitado ou mesmo o já falado, de uma forma totalmente inovadora e diferente, nos ensina a olhar além do que já havia sido dito e estabelecido. Conforme dizem, a escola é a mesma de cem, duzentos, mil anos atrás. Desse modo, o que muda, é a forma de olhar para ela,

¹⁵⁴ Referência a uma aula tradicional em que apenas o professor fala e sistematiza o conteúdo no quadro-negro. Aos alunos é facultada a tarefa de ouvir e reproduzir as anotações pela cópia.

instituição por excelência para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. As personagens e até mesmo os objetivos da escola podem ser os mesmos de centenas de anos atrás, porém, as relações que nela se criam, e, principalmente, instrumentos e metodologia utilizados para isso, podem e devem modificar quando mudamos nosso olhar.

A investigação na perspectiva histórico-cultural supõe, desta forma, um pesquisador cujas relações estabelecidas com o(s) sujeito(s) pesquisado(s) se tornam o interesse principal do estudo. Esse pesquisador não se comporta frente ao outro como um objeto neutro, ele vai a campo fundamentado por uma teoria, mas não uma teoria rígida, e sim uma teoria enquanto processo vivo, que é desenvolvida e desenvolve o pesquisador e pesquisado, adquirindo novos e múltiplos sentidos a cada situação vivenciada. Desta forma, “la teoría es una condición para dar sentido a fenómenos inaccesibles de forma directa al investigador” (REY, 1999: p.65). Por isso, segundo Vygotsky (1999), “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p.86).

Nessa pesquisa, busco a compreensão da linguagem do outro em seus gestos, atitudes, fala, documentos, etc. Nessa miscelânea de linguagens são tecidos signos sobre signos, em uma colcha de retalhos que toma formas diversas e que somente pode ser alinhavada por outros signos, os signos de autores outros que embasam a teoria e a metodologia aqui explicitadas. Essa tecitura toma formas e caminhos variados e tem por objetivo compreender o homem, sua ação, e as diversas “realidades” construídas a partir da intervenção humana. O interesse da pesquisa, basicamente, é o de conseguir estabelecer um diálogo com os seus participantes. Nesse diálogo não há preponderância da voz do pesquisador nem da voz do pesquisado. Cria-se uma polifonia de vozes que se transformam na construção de novas vozes, novos signos, novas linguagens.

Desse modo, o primeiro movimento dessa investigação constituiu-se na realização de um estudo piloto, a partir do qual pude aprofundar meus conhecimentos acerca do contexto escolar de inserção das tecnologias digitais, de modo mais geral, e da inicialização de um curso de formação de professores para seu uso, em particular. Esse piloto consistiu em minha participação no recém-iniciado curso *Tecnologia da Informação e Comunicação* apoiado pela Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora. Frequentei o curso em seu módulo inicial e como aluna/cursista fiquei admirada com a perspectiva de formação na/para a escola. Tal experiência despertou-me para a investigação mais profunda do tema nas demais escolas envolvidas com a proposta.

A partir desse estudo piloto, estabeleci contato com as outras duas escolas que adotavam o curso. Frequentei os cursos nelas desenvolvidos e mantive uma relação mais direta com os profissionais que os ministravam e elaboravam a sua programação. Sob o apoio da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, constitui meu campo de pesquisa nas três escolas que iniciaram o Projeto de formação de professores para as tecnologias digitais a partir de seus Laboratórios de Informática. É importante acrescentar que, de agosto a dezembro de 2012 esse curso foi estendido a todas as escolas da rede municipal, contando com a adesão de mais quatro escolas. No ano seguinte (2013), mediante a troca da Gestão Municipal, o curso foi encerrado pela Secretaria de Educação, não sendo dada continuidade a essa experiência tão produtiva, apesar da insistência das escolas.

Utilizar para esses cursos o Laboratório de Informática de sua própria escola não foi apenas encontrar uma outra opção de local. O grande diferencial desses cursos estava nas pessoas que os ministraram e que faziam parte do mesmo contexto escolar e do seu quadro de docentes. Por serem essas pessoas as idealizadoras do curso, a partir

dos alicerces do PROINFO, produziram um material e metodologias próprias, não se vinculando a nenhum outro órgão de formação da SE/PJF.

Outro fator se deve ao caráter inovador e em construção do curso, que unia os desejos de inúmeros professores em transformar sua prática pedagógica de sala de aula com o auxílio do computador/internet. Desse modo, iniciou-se a construção de um programa de formação de professores em tecnologia digital e educação, dentro de suas próprias escolas, a partir das concepções teórico-metodológicas dos docentes.

As tecnologias digitais configuram-se não apenas como fonte de pesquisa e informação para os professores, mas também como importante espaço para expressão, comunicação e reflexão. Podemos avaliar que as tecnologias digitais estão presentes na sociedade brasileira e são intensamente difundidas pelas mídias, em geral. Seu acesso, apesar das grandes disparidades ainda presentes entre as classes sociais, tem ocorrido, e de forma muito mais intensa do que o acesso à internet na escola, porém, essa escola, com a presença do aparato tecnológico digital ou não, ainda não assumiu para si uma reflexão menos “ingênua”¹⁵⁵ sobre a potencialidade das tecnologias digitais para a educação. É fundamental a distinção da ideia de tecnologia necessária para o desenvolvimento da concepção de tecnologia como algo inevitável para a preservação da espécie humana.

A tecnologia digital hoje não tem e não terá vida própria, não se torna sujeito das ações humanas, assim como nenhuma tecnologia se tornou, porém, apresenta um grande potencial inovador às atuais condições sociais, culturais, econômicas e educacionais vivenciadas por nós, assim como outras tecnologias inovaram em épocas passadas, como a escrita, a imprensa ou a eletricidade. Para isso, no entanto, se fazem necessários o domínio e a utilização das tecnologias digitais pela escola, auxiliando no desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem mais crítico e criativo. As tecnologias, portanto, nada mais são do que mediadoras do exercício da mente humana, agentes de conexões. Oportunizam a extensão da presença. Os objetivos e os interesses de cada um são os provocadores dos caminhos trilhados, das trajetórias percorridas.

Bibliografia

ALMEIDA, Doriedson e RICCIO, Nícia Cristina Rocha. Autonomia, liberdade e software livre: algumas reflexões. In: BONILLA & PRETTO (org.). **Inclusão Digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BONILLA, Maria Helena S.. Formação de professores em tempos de web 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de A.. **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.

FREITAS, Maria Teresa de A. (org.) **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

REY, F. G. **La investigación cualitativa em psicologia: rumbos y desafios**. São Paulo: EDUC, 1999.

¹⁵⁵ Como ingênuo consideramos ainda predominante no meio escolar o discurso de que a simples aquisição dos computadores possibilitaria o arsenal teórico-metodológico para o seu uso pelos educadores.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos.** Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010. 445 p.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Palavras-chaves: tecnologias-digitais, processo ensino-aprendizagem, web 2.0, software livre

O Cinema como partilha do sensível

Cristiano José Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora
cristiano.rodrigues@ufjf.edu.br

Partilhar, ou melhor compartilhar, soa como uma palavra em desuso em um mundo regido pelas leis de mercado e pela lógica das disputas e das competições, onde ganha quem dá mais e o final de tudo é sempre o lucro. Mas existem fissuras nesse sistema onde os sujeitos estão preocupados com outro tipo de relação. Pensando nessas fissuras e nas partilhas possibilitadas e acionadas pelo cinema, trago uma experiência onde os sujeitos partilharam o que lhes eram mais precioso: a emoção e os sentimentos.

Interessa-me, em particular, os processos de educação estética e os atravessamentos da arte e da cultura na formação docente, pensando na formação como constituição de sujeitos comprometidos ética e esteticamente em suas realidades e cotidianos. Mais do que formar professores, o processo de tornar-se professor passa pela constituição desse sujeito e se faz revelador nos seus movimentos pelos espaços urbanos e imaginários em que ele se desloca durante sua formação. Portanto, a disposição desses sujeitos em frequentar espaços de arte e cultura como: museus, cinemas, galerias, teatros, shows musicais, sites, livros e revistas vai contribuindo, para a constituição desse “ser professor” imerso em processos estéticos. No que se refere ao cinema, o desafio é grande, pois a imposição de um padrão comercial pela indústria cultural, força a distribuição dos bens de consumo dificultando o acesso e impondo um gosto médio.

Uma das ações do meu campo de pesquisa se configurou numa Mostra de Cinema, realizada na Faculdade de Educação da UFJF, que é produzida pelo Grupo de Pesquisa LIC- Linguagem, Interação e Conhecimento, coordenado pela professora Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas. A edição que se configurou como o meu campo de pesquisa, “Cinema como Narrativas de si”, procurou estabelecer obras que instituíam o sujeito, como narrador de suas histórias através de sons e imagens. Os filmes foram os seguintes:

- 1) A Câmara de Madeira (2003) – dir. Ntshaveni Wa Luruli
- 2) Cien Niños esperando el tren (1988) – dir. Ignacio Agüero
- 3) El Erizo (2009) – dir. Mona Achache
- 4) 33 (2003) – dir. Kiko Goifman
- 5) Tarnation (2003) – dir. Jonathan Caouette.

Pensando em estabelecer um instrumento de pesquisa que me permitisse alcançar os sentidos construídos pelos participantes em contato com as obras, eu criei um instrumento que denominei de “falação pós-fruição”. Uma roda de conversa onde eu atuasse mais como provocador do que como mediador das falas. Planejei propor um deslocamento dos corpos na sala de cinema: depois da sessão a proposta era que todos se deslocassem para o palco, sentássemos no chão em círculo, privilegiando o olho no olho para iniciarmos a “falação”.

O instante é realmente surpreendente e cabe ao pesquisador se fazer presente e inteiro a cada transcórrer. A re-configuração espacial pensada para a realização do instrumento foi proposta por mim no final da fruição da primeira sessão, a do filme “A Câmara de Madeira”, os presentes se surpreenderam e aos poucos foram se deslocando

para frente da sala de cinema. Alguns poucos chegaram ao palco e se instalaram em círculo no chão, como proposto, a maioria se instalou nas cadeiras das primeiras fileiras do anfiteatro. Esse desconforto em se deslocar no espaço e maior ainda em se colocar em círculo, já se configurava como vozes produzidas por esses sujeitos, fato esse que só pude perceber após a confecção das notas de campo.

Outro elemento imprevisto foi a configuração dos sujeitos participantes. Inicialmente o curso de Extensão (Cineduca), seria voltado para alunos da Graduação em Pedagogia e Licenciaturas da UFJF, portanto professores em sua formação inicial. No entanto, nunca se pretendeu fechar essa participação e torná-la uma exclusividade desse público. Assim sendo, fomos surpreendidos com a participação de alunos do Mestrado em Educação, uma aluna do curso de Artes e Design, dois alunos do Curso de Comunicação Social, um aluno do Doutorado em Filosofia além do público flutuante de cada sessão que vinha para assistir a um filme específico. Dentre esse público tivemos a participação de duas professoras do curso de Pedagogia, um ator da cidade, duas professoras aposentadas da Faculdade de Educação e várias professoras da rede pública de ensino da cidade. Se, por um lado, esses novos sujeitos poderiam intimidar os alunos da graduação em suas falas, e no início acredito que o fizeram; por outro lado eles trouxeram profundidade para as discussões, e deslocamentos surpreendentes dos enunciados, pois miravam as obras e a “falação” de um outro lugar, diferente dos estabelecidos pela graduação. Essa diversidade foi extremamente rica para que esses sujeitos “professores em formação” se colocassem e se projetassem em novos ambientes culturais espalhados pela cidade e para que o pesquisador percebesse a riqueza do diálogo estabelecido entre essas diferenças.

...o objeto com o qual o pesquisador educacional trabalha é multidimensional, mutante, complexo e, para ser significado, precisa estabelecer mediações com um sujeito que carrega toda a complexidade das configurações da existência humana...A pesquisa em educação tem-se confrontado com a necessária tarefa de superação dos conceitos de linearidade, de previsibilidade, de controle – dos quais o sentido da concepção de ciência esteve historicamente impregnado -, sem que, no entanto, esse propósito venha a realizar-se em detrimento do rigor científico, de sua consistência e plausibilidade.(GHEDIN, 2008, p.104)

No lugar de restringir esses novos sujeitos ou dimensionar suas falas, o movimento da pesquisa, ao contrário, foi aos poucos os incluindo e tornando-os parte ativa do processo. Assim, eles foram integrados ao evento, pois “vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos”. (Geraldí, 2010:88). O imprevisto das falas e o diálogo dos enunciados, mais do que a percepção individual de um participante específico, foi se configurando como impressões do grupo, pois as falas eram refletidas e refratadas nos comentários, nas expressões faciais, nas exclamações, nos sorrisos e nas lágrimas dos participantes. Por vezes algum comentário era apoiado ou não por outro, com sua contra palavra, mas o que ficava latente era a ampliação da percepção do filme com as impressões pessoais de cada participante que refletia na reflexão do grupo. Esse compartilhar de sensações e

emoções foi permitindo que os sujeitos se olhassem de outro lugar, foi criando uma confiança e um prazer de estarem juntos.

No planejamento do campo, a pesquisa esperava dimensionar o sujeito específico do enunciado, relacionando sua história, sua trajetória e seu lugar pessoal de fala. No entanto, a imprevisibilidade do momento e a trama das contra palavras, criou uma série de vozes dos sujeitos enquanto grupo. A refração e reflexão dos enunciados no grupo, foram reveladoras de uma configuração peculiar: o grupo criou, o que Jean Louis Comolli (2008) chama de “comunidade de cúmplices”. Onde os envolvidos acreditam duvidando, ou duvidam acreditando do que percebem do filme e nesse jogo entre credo e dúvida, compartilham algo secreto, impalpável como uma senha secreta de emoções e percepções. Com isso, cabe agora ao pesquisador olhar os sujeitos (histórico, potente, individualizado), mas em configuração no grupo, na relação. E isso faz toda a diferença. Perceber cada instante do campo de pesquisa como evento único, nos coloca inteiros e intensos na relação com os sujeitos. Nesse sentido uma das professoras participantes do projeto comentou em uma das sessões que na escola onde desenvolvia uma pesquisa sobre aprendizagem havia se deparado com um fato peculiar: um garoto de oito anos (Roberto), com imensas dificuldades de aprendizagem havia mobilizado toda a sua turma em torno da realização de um “filme” e esse material já havia sido todo captado e aguardava uma ajuda de alguém que dominasse técnicas de edição para finalizar o filme. Como o Cineduca tinha a temática do sujeito como autor de sua história, percebi que havia encontrado na história do garoto Roberto uma maneira singular de mostrar aos participantes do Cineduca, o que pode um sujeito quando tomado pelo desejo de realização. Mobilizamos as competências técnicas para, junto ao Roberto, finalizar o filme e criamos uma sessão de encerramento do curso de extensão “Cineduca – Cinemas como narrativas de si” com o lançamento do filme do Roberto, onde ele e sua professora vieram à Universidade para apresentar aos participantes o filme.

Ao atribuímos valor crucial ao evento, assumimos que a relação com a singularidade é da natureza do processo constitutivo dos sujeitos, com a precariedade própria da temporalidade que o específico do momento implica, a instabilidade dos sujeitos – e da história – não é um problema a ser afastado, mas ao contrário é inspiração para compreender ávida assumindo a irreversibilidade de seus processos (GERALDI, 2010, p.88)

Apesar da aparente disposição natural do homem para a fruição estética, os processos de encontro com a arte estão muito distantes de vivências prazerosas e confortantes. O sujeito é solicitado por um objeto artístico (filmes) e a disposição de permissão desse contágio é fundamental. É certo, que muitas vezes esses objetos nos atropelam e criam uma relação avassaladora e sem nossa permissão. Mas pensando nas vivências estéticas em que o sujeito opta pelo encontro, a disposição da ordem do sujeito pode definir a potência do mesmo.

...a percepção de uma obra artística representa um trabalho psíquico difícil e árduo. Evidentemente, a obra de arte não é percebida com uma total passividade do organismo, nem apenas com os ouvidos ou os olhos, mas mediante uma muito complexa atividade interna em que a visão e a audição são apenas o primeiro passo, o impulso básico. (VIGOTSKI, 2003, p.229)

Visão e audição, assim como os outros sentidos, podem ser experiências compartilhadas. Aí está a possibilidade de a educação estética ser colocada, como compartilhamento do sensível. Esse compartilhamento leva os sujeitos envolvidos a estarem numa posição equânime em relação à experiência. No instante da fruição todos são iguais ali, pois o que está em jogo é o que excede à experiência, o espaço da subjetivação. Esse espaço de subjetivação no campo de pesquisa ganhou contornos não imaginados pelo pesquisador. Os filmes acionaram particularidades dos sujeitos, que confiantes na “comunidade de cúmplices” se expuseram de forma intensa e inesperada. Outro dado revelador da intensidade do instante foi a atitude corporal dos participantes. O corpo imerso na fruição das obras respondia ativamente aos estímulos e a pesquisa precisou se abrir para ouvir essas vozes. Comentários, risadas, sorrisos, choros, lágrimas, incômodos na cadeira, mãos nos cabelos, pernas inquietas, etc foram se configurando como elementos enunciativos, discursivos mesmos da intensidade daquela experiência.

Esse correr o risco junto aos sujeitos da pesquisa, aproveitando a força do evento, trouxe confiança e cumplicidade entre pesquisador e pesquisados, prova disso foi o transcorrer do último encontro. Um detalhe me chamou atenção durante todos os encontros: os sujeitos que participavam com voz da “falação” eram quase sempre os mesmos. Havia uma pequena alteração de acordo com o dia e o filme em questão. Porém, um dado relevante era que várias pessoas, extremamente assíduas, nunca emitiam suas opiniões verbalmente. Tentando alterar esse quadro, inventei uma estratégia em nosso encontro final, assim fui surpreendido com palavras cheias de cumplicidade. Algumas, eu reproduzo aqui extraídas da nota de campo do dia:

- ← -Esses filmes do cineduca me tiraram da minha zona de conforto e me fizeram olhar para o outro com novos olhos.
- ← -Porque a gente não fala nas discussões vocês acham que não nos importamos com o filme. Tem dia que chego em casa e nem consigo dormir pensando no filme.
- ← -Acho que agora vocês poderiam pensar em oficinas que ensinam a gente a pegar na câmera e fazer filmes também. E façam isso antes de eu me formar, pois quero muito participar.
- ← -Os filmes que a gente vê aqui são muito interessantes. Não são do tipo que ligamos a TV e encontramos.
- ← -Nos debates eu não costumo falar, mas fiquei uma semana falando de um filme que vi aqui. Falava com todo mundo que conheço.
- ← -Teve um filme que mexeu muito comigo. Chorei, me emocionei. Foi muito forte! (RODRIGUES, 2013, p.2)

O desafio maior agora é exatamente a identificação e os cruzamentos dessa diversidade de indicadores e a sua relação com os dados levantados. No entanto a riqueza da pesquisa está na abertura do pesquisador para a diversidade de enunciados que surgem na inconstância do campo, na impoderabilidade do instante e na força expressiva dos sujeitos. Muitos foram os ensinamentos e descobertas dessa experiência, mas uma se destaca, como nos aponta Bakhtin:

Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos exteriores (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode torna-se expressivo. (Bakhtin, Volochinov, 2010, p.53)

E que a potência de enunciado dessas vozes só é percebida no encontro. Quando esse encontro é mediado e possibilitado pela arte, e em nosso caso pela arte cinematográfica, eis que ocorre a magia da expressão das subjetividades e compartilhamento do que temos de mais precioso. Assim, o impoderável do inesperado e as adaptações feitas durante a realização do campo da pesquisa só confirmaram a extrema impoderabilidade do instante e a força do instrumento “falação”, que junto a todos os indicadores me fizeram perceber melhor a intensidade das vozes.

Segundo o mestre ignorante de Jacques Rancière, ensina-se por vezes o que não se sabe e as inteligências são essencialmente iguais sendo diferentes apenas o estímulo e envolvimento para o seu uso. Como os sujeitos envolvidos puderam partilhar e dialogar suas experiências expressivas e percebidas de sons e imagens, foi rico perceber que outras formas de sensações se fazem presentes, outras formas de perceber o mundo e narrar o mundo, diferente dos cânones estabelecidos da sétima arte, mas que brotam da experiência cotidiana dos sujeitos.

←

Las películas, los deportes, la música popular, los datos electrónicos y los programas de televisión son los nuevos productos que interesan, financiera e ideológicamente, al comercio internacional. Los productos culturales mediáticos ocupan ya el segundo lugar – después de la industria aerospacial- en las exportaciones de Estados Unidos. La influencia que tienen esos productos, diseñados para vender, sobre las creencias y la conciencia humana, es difícil de valorar, pero no se la puede pasar por alto. Es por eso que uno de los objetivos que nos planteamos con la Educación para la Comprensión de la Cultura Visual,... es el estudio y la descodificación de esos productos culturales mediáticos. (HERNANDÉZ, 2010, p.52)

Se o que vemos e que nos emociona também nos forma, faz parte de nós, por mais que comprometido com estratégias mercadológicas e midiáticas, sons e imagens fazem parte dos sujeitos e precisam estar incluídos nos processos de educação estética. Quando levamos em consideração e propomos o diálogo entre os diferentes conteúdos, estamos supondo que não há diferença entre as inteligências e sensibilidades. Esse mistério volitivo que se passa não no filme/vídeo e nem no espectador, mas sim entre eles e no instante da fruição. Se considerarmos esse “entre” como espaço privilegiado de subjetivação, onde o que é exposto e o que é revelado cria a tensão do processo pessoal de cada sujeito, vislumbraremos a importância de considerar toda cultura visual da bagagem cultural de todos os sujeitos.

...toda obra da arte humana é a realização das mesmas virtualidades intelectuais. Em toda parte, trata-se de observar, de comparar, de combinar, de fazer e de assinalar como se fez. Em toda parte é possível essa reflexão, essa volta sobre si mesmo, que não é a pura contemplação de uma substância pensante, mas a atenção incondicionada a seus atos intelectuais, ao caminho que descrevem e à possibilidade de avançar sempre, investindo a mesma inteligência na conquista de novos territórios. Permanece embrutecido aquele que opõe a obra das mãos operárias e do povo que nos alimenta às nuvens da retórica. (RANCIÈRE, 1987, p.61)

Quando se parte do princípio da igualdade das inteligências a possibilidade de compartilhar outras sensibilidades é maior, no entanto mais que a igualdade, o que está em jogo é a possibilidade efetiva de diálogo. Sem ele não há igualdade possível e para que ele aconteça efetivamente é essencial que os sujeitos se reconheçam.

Bibliografia

BAKHTIN, Mikhail/ Volochinov . **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

COMOLLI, Jean-Louis. Ver e Poder. **A inocência perdida: cinema, televisão, ficção,documentário**. Belo Horizonte Editora da UFMG, 2008.

GERALDI, João Wanderley . **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro João Editores, 2010.176p.

GHEDIN, Evandro. **Questões de Método na Pesquisa em Educação**. In: Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – São Paulo: Cortez, 2008.

GONZALEZ REY, Fernando. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafios** - São Paulo: EDUC, 1999.

HERNANDEZ, Fernando. **Educación y Cultura Visual** .Barcelona: editorial octaedro, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante** .Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RODRIGUES. Cristiano José. **Nota de Campo Número 6.p.2** Cineduca 2013. Dia: 20/02/2013 – Grupo de Pesquisa LIC. Universidade Federal de Juiz de Fora.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia Pedagógica** – Porto Alegre: Artmed, 2003.

Palavras-chaves: cinema, educação e formação de professores.

Jogos digitais e produção de conhecimento: construções de sentido a partir da interação com newsgames

Janaina de Oliveira Nunes Ribeiro
Universidade Federal de Juiz de Fora
ninaolinunes@yahoo.com.br

Com base na teoria histórico-cultural e na psicologia social de Vigotski, essa pesquisa de doutorado discute a constituição de Zonas Proximais de Desenvolvimento (ZPDs) entre os desenvolvedores de jogos digitais em formato *newsgame*¹⁵⁶ e os usuários que interagem com essas narrativas multimídia, e busca compreender os sentidos construídos, as aprendizagens e produções de conhecimento por parte dos sujeitos a partir da interação com esses instrumentos culturais. No entanto, ao questionar que tipo de conhecimento poderia ser construído por meio dessa interação, encontrei também em Vigotski argumentos para entender os conceitos espontâneos ou cotidianos e os conhecimentos científicos, que se desenvolvem com as funções mentais superiores¹⁵⁷. O objetivo é pensar possibilidades de usos pedagógicos dos *newsgames* e compreender o processo de mediação entre os jogadores e a linguagem dos jogos.

Por querer trabalhar na interface entre as áreas de comunicação e educação, escolhi os *newsgames* produzidos pelo Núcleo Internet Jovem da revista Superinteressante Digital como objeto de estudo. Afinal, a revista Superinteressante é considerada como veículo de divulgação científica que aborda temas pedagogicamente importantes nas áreas de saúde, meio ambiente, história etc. Entre os considerados como jogos sérios, ou seja, que trazem em suas narrativas conteúdos de importância social, cultural, política ou educativa, os *newsgames* trabalham diretamente com conteúdos informativos e, portanto, acredito serem estes tipos de jogos os que possuem maior potencial para produção de conhecimento.

Entendendo o jogo como mídia, como meio de se transmitir uma narrativa, percebo que mesmo que ele tenha em si o potencial para a formação de conceitos, para a transformação de informações ou fatos ocorridos em conhecimentos, sua existência não basta. Em entrevista à revista Teias (2001), Konder afirma que a informação é importante quando serve ao conhecimento e ressalta que, para se construir o conhecimento, é preciso trabalhar as informações de forma crítica, não apenas consumi-las enquanto novidade. Já em um artigo publicado em maio de 2003, no Jornal do Brasil, o mesmo autor afirma que “o conhecimento depende da possibilidade de

156

Os *newsgames* são jogos baseados em conteúdos informativos, desenvolvidos por equipes multidisciplinares (jornalistas, designers, webdesigners, roteiristas etc) que trabalham em sites de jornais e revistas. Geralmente, estes aplicativos acompanham as reportagens, sendo apresentados como conteúdos complementares ao texto, que reúnem as informações de uma forma dinâmica, propondo ao leitor/usuário/jogador um ambiente que simule situações vividas pelos “personagens” das matérias jornalísticas. Tais games, disponibilizados em sites de veículos de mídia, abordam assuntos gerais de atualidade, seguindo critérios de noticiabilidade do próprio jornalismo.

¹⁵⁷ Por funções mentais superiores entendem-se linguagem, atenção, memória, sensação, percepção, emoção e pensamento.

comparação” (KONDER, 2003). Ou seja, é preciso desenvolver nos jogadores, assim como em qualquer consumidor de mídia, o senso crítico para se entender o que podem fazer com as informações veiculadas e as habilidades desenvolvidas através dos jogos.

Para o trabalho de campo¹⁵⁸, optei por trabalhar com quatro estudantes de licenciatura em história, apresentando dois newsgames e propondo a seguinte dinâmica: Passo 1) sujeitos jogam sozinhos em casa ou no ambiente que quiserem; Passo 2) sujeitos produzem individualmente suas impressões sobre os jogos e divulgam para os demais em um fórum virtual; Passo 3) realizamos encontros presenciais para debater dialogicamente as ideias do fórum virtual e refletir sobre a questão da pesquisa: “Quais os sentidos construídos em relação à apreensão de conceitos, aprendizagem e produção de conhecimento a partir da interação com os newsgames?”.

Como pesquisadora participante desse grupo, me ative não apenas em analisar os discursos dos sujeitos, mas compreender as construções de sentido a partir do encontro de diferentes enunciados. Nesses encontros dialógicos, me coloco como participante não numa postura de identificação com os sujeitos, pois partimos de contextos diferentes, mas buscando uma dimensão de alteridade e uma posição exotópica para o encontro com o outro. Segundo Bakhtin (1992), a exotopia é buscar compreender o outro sem sair de si mesmo, buscando o excedente de visão para ver no outro o que ele mesmo não consegue enxergar.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (1992, p.45)

Como professora da Faculdade de Comunicação Social da Universidade Federal de Juiz de Fora e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma universidade, acredito que esse trabalho de pesquisa servirá de base para futuros projetos de desenvolvimentos de jogos com estudantes de comunicação dos cursos de Jornalismo e Rádio, TV e Internet. Nesse mergulho no campo da Educação, busco a aproximação entre comunicadores e educadores para o desenvolvimento de materiais multimídias que tenham caráter educativo de forma ampla, não apenas cumprindo requisitos didáticos, mas que possam servir de mediadores para a produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, que busco futuramente oferecer produções em jogos digitais voltados para a formação científica, cultural e cidadã por meio de um núcleo de pesquisa e produção, também pretendo abrir aos discentes de comunicação um novo campo de trabalho, a partir do diálogo entre essas duas áreas de conhecimento: Comunicação e Educação.

Referencial Teórico

158

O trabalho de campo encontra-se em andamento nesse segundo semestre de 2014

Vigotski (2007) propõe o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que compreende a distância entre os níveis de desenvolvimento real e potencial. O desenvolvimento real acontece quando o sujeito se encontra apto a resolver por conta própria problemas ou situações enfrentadas, e o desenvolvimento potencial é determinado pela capacidade do sujeito em resolver problemas com o auxílio do outro. O conceito de ZPD pode explicar o movimento de internalização de processos externos que levam ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, ao interagir com um outro mais experiente, o sujeito teria seu desenvolvimento real potencializado devido às possibilidades de trocas interpessoais. O autor considera que, a partir do entendimento da ZPD, a psicologia passa a considerar não apenas os processos de maturação já completados, mas também os que estão em formação mediante a interação com o outro.

No entanto, é preciso deixar claro que essa ideia de que o par mais experiente é visto como o mediador entre a passagem do nível de desenvolvimento potencial para o real não pode ser entendida, assim, de forma tão simplista. Na própria concepção de internalização, Vigotski abre margens à existência de conflitos e tensões. Afinal, como afirma Santos, "o desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o status de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem" (2010, p. 42).

Diante dessa constatação, acredito na existência de uma Zona Proximal de Desenvolvimento entre criadores e expectadores, mediada por uma produção cultural, como por exemplo os jogos digitais. Assim, o desenvolvedor do jogo seria visto como o sujeito ou participante do processo de interação que oferece uma experiência nova ao jogador, por meio de uma linguagem lúdica e multimidiática. Afinal, este sujeito criador desenvolve suas produções com base em suas experiências de mundo, em seus saberes e sua imaginação. E mesmo sem interagir diretamente com este outro, o jogador pode compartilhar dessas experiências por meio do produto cultural a que tem acesso.

Entendo que os jogos digitais em formato *newsgames* constituem-se ao mesmo tempo como instrumentos materiais e simbólicos, por serem suportes físicos para a linguagem e carregarem em si um campo de significação. Afinal, o objetivo dos *newsgames* é transmitir uma mensagem jornalística de forma lúdica, utilizando-se da linguagem multimídia para transmitir um significado. Significado este que é sempre embestado do contexto em que a mensagem foi produzida, sabendo que a recepção e apreensão da mensagem também vão depender do contexto histórico-cultural em que os sujeitos estiverem inseridos.

Além de analisar como se dão esses processos de mediação entre os sujeitos jogadores e a linguagem dos jogos, a fim de compreender a internalização de conceitos e os sentidos construídos pelos sujeitos, reflito sobre o potencial dos *newsgames* para a produção de conhecimento. Nesse ponto, me sirvo da teoria vigotskiana para entender os diferentes tipos de conhecimento e sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos no que se refere às funções mentais superiores.

Ao se referir aos conhecimentos científicos, Vygotsky (2001) fala da importância da instituição escolar e da intervenção pedagógica para o desenvolvimento dos indivíduos nas sociedades letradas. Segundo ele, o processo de ensino-aprendizagem promovido pela interação com um outro sujeito mais experiente, no ambiente escolar, desperta processos internos de desenvolvimento. Dessa forma, o indivíduo passa a ter acesso ao "conhecimento construído e acumulado pela ciência e a

procedimentos metacognitivos, centrais ao próprio modo de articulação dos conceitos científicos” (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

Oliveira explica que os conceitos científicos geralmente são construídos em situações formais de ensino-aprendizagem, mas “também passam por um processo de desenvolvimento, isto é, não são apreendidos em sua forma final, definitiva” (1992, p. 31). Diferentemente dos conhecimentos cotidianos, eles são organizados em sistemas consistentes de inter-relações e envolvem uma atitude mediada para sua construção.

(...) os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos. (OLIVEIRA, 1992, p. 32)

Vygotsky afirma que “em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização” (2009, p. 246), ressaltando que tais conceitos estão sempre sujeitos a mudanças, pois evoluem, assim como acontece com o significado das palavras em diferentes épocas ou contextos culturais. Retomando a ideia do desenvolvimento em espiral, o autor defende que “a apreensão do sistema de conhecimentos científicos pressupõe um tecido conceitual já amplamente elaborado e desenvolvido por meio da atividade espontânea do pensamento infantil” (2009, p. 269).

Esse tecido conceitual vai sendo construído ao longo do desenvolvimento do indivíduo a partir de sua interação com instrumentos e símbolos e também da interação com outros indivíduos em suas atividades no dia a dia. É um tipo de conhecimento cotidiano e espontâneo, importante para a sobrevivência (que nos leva a conhecer os perigos do mundo ao nosso redor, por exemplo) e a para a sociabilização, pois nos capacita para a vida em sociedade.

Os conceitos espontâneos, segundo Vygotsky, são aqueles formados a partir de situações concretas vividas no cotidiano, que sofrem influência dos científicos, mais elaborados, devido ao constante processo de interação entre ambos. Ou seja, os conceitos científicos superiores surgem a partir de generalizações elementares inferiores pré-existentes (conceitos espontâneos), não podendo ser inseridos de fora na consciência da criança. Demandam um processo de internalização, que vai depender da mediação semiótica com signos e instrumentos.

A partir dessas constatações, pergunto que tipo de conhecimento pode-se construir a partir da interação dos sujeitos com os newsgames. Acredito que as análises do trabalho de campo me trarão uma resposta mais consistente. Mas, por ora, minha tarefa é levantar hipóteses que servirão para o refinamento da questão e nortearão o método da pesquisa. Ao entender os jogos digitais como uma mídia veiculadora de informações, minha tendência é aproximar o tipo de conhecimento nele contido com os conceitos cotidianos de Vygotsky.

O desafio, então, é pensar os usos pedagógicos desses instrumentos. Seu acesso é extra-escolar, tendo em vista sua disponibilidade online via web. Basta que o sujeito, a partir de um computador pessoal ou comunitário, acesse o site que disponibiliza o jogo. E mesmo que seja jogado na escola, seu conteúdo de informação apresenta apenas um conhecimento básico, cotidiano. Interessa-me então, pensar na importância desse tipo de conhecimento, que segundo Vygotsky, forma o tecido conceitual para o desenvolvimento do conhecimento científico. Afinal, quanto mais conceitos espontâneos o indivíduo carrega em sua bagagem, maiores são as

possibilidades de relações que podem ser feitas para a construção de conceitos científicos.

Bibliografia

BAKHTIN, M.. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM e SOUZA, Solange Ideologia, utopia e conhecimento: uma conversa com Leandro Konder. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 2, nº 4, jul/dez 2001.

KONDER, Leandro. **Informação e Conhecimento**. Jornal do Brasil: Rio de Janeiro, edição de 17/05/2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

SANTOS, Ilka Schapper. O fluxo do significado do brincar na cadeia criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Palavras-chaves: teoria histórico-cultural, jogos digitais, conhecimento, interação, newsgames

Núcleo Infância, Comunicação, Cultura e Arte

NICA

Gilka Girardello e Monica Fantin
Coordenadoras

Universidade Federal de Santa Catarina
UFSC

www.nica.ufsc.br

*Autoria Narrativa Infantil e Novos Letramentos:
fanfiction como possibilidade de inspiração pedagógica*

Gilka Girardello¹⁵⁹

Universidade Federal de Santa Catarina
gilka@floripa.com.br

Uma das perguntas centrais de uma pesquisa que vimos realizando nos últimos anos é: como podemos inspirar a autoria narrativa das crianças nas diferentes mídias e linguagens que hoje configuram seu ambiente cultural? Apresentamos aqui uma síntese das conclusões da primeira etapa da pesquisa¹⁶⁰, focada na construção de referenciais teóricos para a compreensão da criação de histórias por crianças em diferentes linguagens e mídias, e no acompanhamento de experiências em escolas. A seguir, relatamos o andamento de um dos focos da atual etapa da pesquisa: o potencial do gênero *fanfiction* (histórias criadas por crianças e jovens e compartilhadas on-line a partir dos universos ficcionais de livros e filmes) para inspirar a autoria narrativa das crianças também em espaços formativos.

Faz parte dessa síntese uma concepção *lúdica* de autoria, que equilibra criação individual com apropriação cultural e compartilhamento social. Faz parte dela também uma concepção *colaborativa* de autoria, em que é tão ou mais importante que cada criança experimente com singularidade e entregue uma parte do processo de contar e encenar histórias junto com as outras - por meio de gestos, palavras faladas, escritas, e cenas imaginadas ou realizadas em foto ou vídeo - quanto ter seu nome próprio assinando sozinho um resultado final. Uma tal compreensão de autoria envolve ao mesmo tempo muitas responsabilidades: a das crianças, pelo mergulho fundo e sensível nas suas próprias vivências e repertórios; e a dos educadores, pela escuta, pela aposta e promoção da confiança no valor da vida de cada criança e por um alargamento de seus horizontes artístico-culturais. É, por fim, uma concepção de autoria inseparável da busca pela linguagem mais fiel ao sentido que mobiliza o compartilhamento de cada história, ou seja, uma concepção de criação inventiva, uma concepção *poética* (Girardello, 2012a).

Especificamente em relação à autoria narrativa, esta é entendida como possibilidade de participação estética, ressignificação crítica e interpretação criadora das múltiplas formas culturais a que as crianças têm acesso, desde a oralidade cultural local até a cultura midiática. A construção do discurso narrativo nas crianças e a construção que a criança faz de si como narradora são compreendidos como processos dialógicos, a partir do referencial bakhtiniano, que ajuda a ver a *autoria* como uma prática de construção textual em diálogo com o mundo, na qual o sujeito se responsabiliza por seus pensamentos, sentimentos e ações (Tappan e Brown, 1991). A obra de Paul

159

Doutora em Comunicação, Professora do Depto. de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Coordenadora do Núcleo *Infância, Comunicação, Cultura e Arte* (CNPq/UFSC)

¹⁶⁰ Desenvolvida em estágios pós-doutorais concluídos em 2011, na City University of New York (com apoio Fulbright/Capes) e outro no PPEdu/UFRGS.

Ricoeur é referência importante, tanto por sua aposta na emergência de novas narratividades quanto por sua concepção de imaginação enquanto um espaço intersubjetivo de ensaio e interpretação, de produção de significados e de apropriação. (Ricoeur, 1978; 1995).

Um quadro teórico que identificamos como muito pertinente à compreensão das práticas de criação de narrativas midiáticas na escola são os estudos dos Novos Letramentos, numa perspectiva sociocultural a partir de autores como Gee e Hayes (2012), Lankshear e Knobel (2011) e Jenkins (2006). Nesse contexto, o letramento é entendido como sendo sempre situado socialmente, e uma questão de práticas e usos sociais da linguagem. Os novos letramentos, por sua vez, são fenômenos específicos, relacionados ao surgimento das tecnologias digitais, e associados também a um novo *ethos*, tendendo a ser mais participativos, colaborativos, distribuídos e experimentais do que os letramentos convencionais.¹⁶¹ Uma síntese do que foi observado nas escolas e em entrevistas com educadores nessa primeira parte da pesquisa em relação a mídia-educação, novos letramentos e autoria narrativa está em Girardello (2012b).

***Fanfiction* e autoria narrativa das crianças na educação**

A intensa produção narrativa de *fanfiction*, baseada em técnicas de remixagem de signos e conteúdos, é considerada um exemplo paradigmático de novo letramento, capaz de explorar o potencial do novo *ethos* participativo favorecido pelas tecnologias segundo Lankshear e Knobel (2006), que desenvolveram toda uma tipologia de narrativas *fanfic*, incluindo: a invenção de novos episódios a partir dos cenários, personagens e tipos de enredos de um texto midiático original; a transposição de personagens de um universo ficcional para outro; o cruzamento entre personagens de universos ficcionais diferentes; a criação de histórias envolvendo personagens secundários de um texto original; e narrativas em que os autores inserem a si próprios como personagens em um universo ficcional pré-existente. Os pesquisadores evidenciam a vitalidade desse tipo de produção narrativa entre crianças e jovens do mundo todo, “que dedicam muito tempo e energia a desenvolver-se em desafiadoras habilidades de linguagem e artes de produção midiática, (...) criando roteiros, editando, animando, desenhando e escrevendo”, em práticas que merecem ser levadas a sério enquanto letramento (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.136). Muitos estudiosos, como a pesquisadora australiana Ângela Thomas, defendem a urgência de os educadores reconhecerem o valor das *fanfictions* como práticas autorais em que se articulam letramento e construção de identidade. Em uma pesquisa acompanhando jovens escritoras de *fanfiction*, a investigadora observou que elas “criaram formas verdadeiramente híbridas de letramento (...), e produziram narrativas *fanfic* altamente sofisticadas, valendo-se de todo um leque de recursos linguísticos para alcançar seus leitores” (THOMAS, 2007, p.157).

No Brasil, esse universo criativo já possui uma história considerável e fértil. Um dos sites mais populares no gênero, o www.fanfics.com.br, por exemplo, em 2013 contava com um acervo de 5.552 histórias na categoria *Romance*, 851 histórias na

¹⁶¹ Entre as pesquisas de nosso grupo que têm se fundamentado em parte nessas referências, citamos duas teses de doutorado defendidas em 2014 sob nossa orientação no PPGE/UFSC: *Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação*, de Rogério Santos Pereira, e *As tecnologias digitais nas escolas do campo: contextos, desafios, possibilidades*, de Iracema Munarim.

categoria *Drama* e 416 na de *Aventura e Ação* (416). O fenômeno tem sido objeto de vários estudos no país, principalmente a partir de campos como a Comunicação e os Estudos da Linguagem, como é o caso dos trabalhos de Vargas (2005), e Padrão (2008) e, no horizonte da educação, os artigos de Alves (2014) e Rocha (2009), entre outros, que defendem a necessidade de a escola prestar atenção ao fenômeno, observando que a prática de criação de *fanfics* relativiza a ideia de que os jovens não gostam de ler e escrever e são passivos diante da indústria cultural. Trabalhos como esses nos ajudam a dar consistência preliminar à busca de compreender melhor os processos de autoria narrativa na cultura participativa e, a partir daí, imaginar possibilidades de favorecer a criação de histórias pelas crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em conta tanto a presença do imaginário midiático em suas vidas, como as demandas ético-estéticas da educação.

Observamos, com Ellsworth, que "o desafio não é fazer das mídias digitais *produtos* para a aprendizagem. O desafio é fazê-lo pedagogicamente (Aguirre, apud ELLSWORTH, 2011). Assim, o que pauta a pesquisa não é transpor utilitariamente os processos de *fanfiction* para o contexto escolar, e sim compreender melhor os aspectos éticos, estéticos, cognitivos e de interação social que tornam a experiência das *fanfics* tão importante para suas comunidades de prática, e que são potencialmente capazes de inspirar o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas para as crianças.

Os sites de *fanfics* são atravessados por considerações de ordem ética - como o estabelecimento de critérios rigorosos para eleição das histórias favoritas e os processos de co-autoria - e sobretudo de ordem estética, com destaque para o princípio de colaboração pedagógica que pauta os comentários e tutoriais em que autoras experientes buscam orientar as narradoras iniciantes, em linguagem cúmplice e informal, como aqui: "Mais uma dica para quem escreve é lembrar que um texto feito só de diálogo fica pobre e cansativo. (...) fale um pouco sobre o que a personagem estava fazendo na hora: ela estava trocando o peso do corpo de um pé para o outro? Mordendo o lábio? Conte sobre o que a personagem estava sentindo. O seu texto agradece, e seus leitores também." (Luthy¹⁶²)

No recorte aqui privilegiado, a pesquisa envolve a análise de discurso das postagens e comentários das autoras e leitoras brasileiras de *fanfics* sobre seu processo de autoria publicados nos principais sites, blogs e comunidades nas redes sociais dedicados ao tema. Na atual etapa, está sendo constituído um corpus a partir de textos representativos dessa preocupação temática, que podem ser exemplificados pela reflexão postada em 31/12/2013 pela autora de *fanfics* "Milla", problematizando o preconceito a seu ver elitista que desconsidera a importância literária do gênero, e seu papel no desenvolvimento da autoria: "Sempre li bastante. Mas quando você repentinamente parte para a criação, (...) você toma a consciência de que escrever uma história exige muito mais do que simplesmente derramar suas ideias de forma crua e inconsiderada. (...) Então, quando você finalmente se conscientiza dessas complexidades, vai passar a ler com outros olhos, mais críticos, mais curiosos e mais atentos." (Milla)¹⁶³

As análises preliminares do material sugerem a confirmação do papel da dimensão lúdica e da dimensão colaborativa da autoria nesse processo de criação narrativa. Outros critérios e procedimentos serão ainda utilizados na exploração das possibilidades do gênero para favorecer a criação de histórias em contextos formativos,

¹⁶² <<http://fanficaddiction.com.br/?page_id=97>> Acesso em 12/04/2012.

¹⁶³ <<<http://aleatorioedesnecessario.blogspot.com.br/2013/12/sobre-fanfics-preconceito-literario-e.html>>> Agradecimento à indicação de Raphaella Eloy.

particularmente entre crianças do Ensino Fundamental. Um deles é o exame do potencial oferecido pelas *fanfics* para reelaboração crítica das formas e conteúdos recebidos pelas mídias, objetivo que faz parte do horizonte da mídia-educação; outra lente analítica serão os modos pelos quais pode ser favorecida a articulação ético-estética entre os universos ficcionais dos quais as crianças se aproximam por meio da cultura globalizada e a experiência nos contextos sociais e culturais específicos onde elas vivem. Todos esses temas envolvem questões que, ao longo da história da humanidade, não tem sido possível explorar sem a experiência das formas narrativas e da criação ficcional.

Bibliografia

ALVES, Elisabeth C. de A. : Um estudo sobre Fanfiction: a leitura e a escrita no ambiente digital. *Revista Estudos Pedagógicos*, v.5, n.1, pp. 38-47 (2014).

ELLSWORTH, Elisabeth: The Wicked Problem of Pedagogy, An Afterword. In: SCHOLZ, R. Trebor (org.): *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy*. New York: The Institute for Distributed Creativity (iDC), 2011

GEE, James P. e HAYES, Elisabeth: *Language and Learning in the Digital Age*. London; New York: Routledge, 2011.

GIRARDELLO, Gilka: Autoria narrativa infantil e imaginário midiático nos anos iniciais do ensino fundamental. *Anais do III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias*, 2012 (a)

GIRARDELLO, Gilka: Autoria narrativa infantil, mídia educação e novos letramentos: um percurso de pesquisa: *Revista Educação On-line PUC-Rio* no 11, p. 73-88, 2012(b).

JENKINS, Henry *et al*: *Confronting the Challenges of Participatory Culture: media education for the 21st century*. MIT/ MacArthur Foundation, 2006. <<www.digitalllearning.macfound.org>>. Acesso em 8/11/2009

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele: *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University, 2006.

RICOEUR, P.: “Imagination in discourse and in action” In *The Human Being in Action, Analecta Husserliana*, vol. VII, 1978. Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company, 1978.

_____ : *Tempo e Narrativa*. Tomo II. Campinas: Papirus, 1995.

ROCHA, Sérgio L. A. da: *Fanfics: a intersecção entre leitura, escrita e tecnologias de comunicação*. *Anais do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 2009.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

PADRÃO, Márcio.: Leituras resistentes: fanfiction e internet vs. cultura de massa. *Revista da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2008.

TAPPAN, M. B. e BROWN, L.: Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. In: WITHERELL, C.; NODDINGS, N.: *Narrative and Dialogue in Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 1991.

THOMAS, Angela: Narrative, literacy and identity in adolescent fan fiction. In KNOBEL, M. e LANKSHEAR, C. (Orgs.): *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007.

VARGAS, Maria L. B.: *O fenômeno fanfiction: novas leituras e escrituras em meio eletrônico*. Passo Fundo: UPF Editora, 2005

Palavras-chaves: Autoria - Narrativa - Mídia-educação - Novos letramentos - *Fanfiction*

Motivação e aprendizagem com as tecnologias móveis na escola

Monica Fantin¹⁶⁴

Universidade Federal de Santa Catarina
mfantin@terra.com.br

A partir de uma pesquisa interinstitucional sobre gestão e práticas pedagógicas relacionadas ao ProUCA em diferentes contextos buscamos analisar o olhar de gestores, professores e alunos e suas práticas culturais desenvolvidas a partir de tal política pública (Quartiero; Bonilla; Fantin, 2014). Por meio de um estudo de caso em quatro escolas das vinte e duas participantes da pesquisa em Santa Catarina e na Bahia, acompanhamos o cotidiano das escolas em torno de um ano e nos aproximamos das atividades desenvolvidas com as tecnologias móveis em sala de aula. A combinação de diferentes instrumentos de pesquisa - observação participante, questionários e entrevistas a professores e gestores, grupos focais com alunos, participação em atividades de formação continuada e intervenções didáticas – permitiu uma experiência de imersão na escola possibilitando uma riqueza de dados que foram analisados de modo a assegurar a polifonia de vozes que fizeram parte desse processo investigativo em diferentes momentos. Nesse texto compartilhamos alguns aspectos que dizem respeito às motivações dos alunos diante das tecnologias móveis, suas possíveis aprendizagens e práticas culturais que transitam entre a escola e fora dela.

A questão da motivação

Entre os diversos argumentos positivos sobre o ProUCA na escola e mais especificamente a presença do laptop na sala de aula, grande parte das percepções de alunos, professores e gestores sobre o uso do artefato dizem respeito ao sentido da motivação. Motivação que aparece como um argumento não apenas nos princípios formulados pelos idealizadores do OLPC e nos documentos oficiais do ProUCA, como também está fortemente presente em diferentes discursos e falas de estudiosos, formadores de opinião e da comunidade em geral.

Motivação que também serve para justificar a importância do uso do laptop na melhoria da aprendizagem e na construção do conhecimento ao enfatizar o uso pedagógico do laptop pautado na mobilidade, conectividade e imersão a partir do modelo 1:1. Motivação que também se destaca quando estudiosos mencionam a dificuldade de isolar o elemento tecnologia de todo o contexto que envolve seu uso e aprendizagem (Rivoltella 2013, Warschauer 2006).

A partir de uma visão sistêmica da relação professor-aluno-ambiente-artefato/tecnologia-sala de aula/escola e do entorno comunicativo discutido por Barbero (2004), é importante perguntar o que entendemos por motivação. Será que nosso entendimento é o mesmo das falas de estudiosos do campo da psicologia, especialistas, alunos e professores? E ainda, qual o lugar da motivação, do interesse, da emoção na aprendizagem com e sem tecnologia?

164

Doutora em Educação, Professora do Depto. de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Coordenadora do Núcleo *Infância, Comunicação, Cultura e Arte* (CNPq/UFSC).

Embora a reflexão sobre tais questões não tenha sido objetivo específico da referida pesquisa, pois surgiu como categoria importante durante o desenvolvimento da investigação, tecemos algumas ponderações para situar a complexidade que envolve essa discussão a partir de algumas abordagens da psicologia (Piaget, 1972, Becker 2008) e da educação (Freire, 1997, Menezes, 2012). Os argumentos discutem a motivação promovida pelo artefato, tanto do ponto de vista interno do sujeito como do ponto de vista das mediações sociais e culturais.

Nos limiares da motivação com o uso das tecnologias móveis a partir das percepções de alunos e professores destaca-se a dimensão de acesso e as práticas que envolvem jogos, redes sociais, atividades escolares com o uso do laptop e outras desenvolvidas fora da escola. As atividades de aprendizagem dizem respeito não apenas aos conteúdos validados pela escola como a diversos conteúdos das práticas culturais com sentido de pertencimento.

Diversos depoimentos revelam a dimensão do interesse, da curiosidade e da novidade junto à motivação, e na prática escolar observamos que frequentemente há diversas rupturas entre interesse e motivação. Observamos situações em que o aluno demonstra o interesse por algo e o desejo de aprender, mas nem sempre isso é suficiente para levá-lo a realizar a certa tarefa, pois dependendo da atividade, a motivação não se completa se o aluno não encontrar razão suficiente para aquilo que realiza.

Na escola, a motivação também assume uma dimensão de intencionalidade, e não há motivo significativo sem interesse, embora muitos interesses nem sempre constituem bons motivos. Além disso, percepções, opiniões, crenças, valores e emoções presentes nesse processo atuam como mediadores de comportamentos que estão presentes no processo motivacional ligado ao contexto do ensino-aprendizagem. Afinal, quando o aluno está motivado com algo, ele procura novos conhecimentos e oportunidades evidenciando níveis de envolvimento diferenciado no processo de aprendizagem, interage, participa das propostas/tarefas com entusiasmo e revela disposição para novos desafios.

Esse processo pode ser entendido de uma forma mais ampla, pois se manifesta em todos os campos, sendo vital para qualquer tipo de atividade ou trabalho. No contexto educativo, há uma “aposta” que o aluno possa encontrar motivos para aprender, descobrir e se superar em suas capacidades pela motivação. No entanto, considerando algumas especificidades da motivação no contexto da educação formal, perguntamos como a motivação se relaciona com o interesse, com a vontade de aprender ou de se envolver nas atividades curriculares? Sabemos que tais manifestações da motivação dependem de diversos fatores, tanto individuais quanto sociais, sempre ligados aos contextos em que ocorrem.

Em relação aos contextos escolares, costumamos relacionar a motivação à aprendizagem no sentido das atividades significativas, entendendo que aprender é construir significados. Mas como ninguém constrói significados no vazio, o ponto de partida costuma ser algo que motive a curiosidade. Nesse caso, muitas vezes a motivação pode surgir de uma pergunta que mobiliza outras. Mas para o aluno perguntar é necessário haver um espaço de liberdade e abertura, pois a pergunta também revela facetas do saber. Só pergunta que sabe e quer aprender. “Ninguém pergunta no

vazio(...) e sim porque constata que, do que sabe, algo não se sabe e só a pergunta desvelará o caminho possível”, diz Freire (1997,p.17).

Assim, para motivar os alunos, é comum buscar interesses que se ligam a sua vida pessoal e social também no contexto informal, mas muitas vezes tais atividades decorrentes podem se basear apenas em vontades e não em interesses. Vontades por vezes fugazes que logo se modificam na medida em que não sustentam o trabalho, a disciplina necessária, as regras combinadas e a construção do conhecimento. Vontade que é diferente de interesse. Interesse que em geral é persistente, capaz de impulsionar tarefas do processo de ensino-aprendizagem e de propiciar outros envolvimento. No entanto, nem sempre a vontade e o interesse dos alunos são suficientes num processo formativo, pois a tarefa da educação é ir além e atuar nas necessidades e faltas que estão encobertas e que nem sempre são percebidas por eles, pois não aparecem como motivação. Nesse sentido, o desafio é trabalhar as manifestações da motivação de forma a articular seus interesses explicitados com necessidades nem sempre identificadas.

Considerando a diversidade de fontes de motivação, que os motivos podem ser tanto intrínsecos quanto extrínsecos e que dependem de fatores internos e externos para sua satisfação, quando as motivações dizem respeito aos objetos, no caso artefatos/laptop, estes podem despertar tanto emoções estéticas quanto constituírem-se em novidade. Em ambos os casos, o aluno estaria motivado pelo objeto em si, mas ainda assim esse processo pode levar a novas aprendizagens.

Ao lado dessas questões, a dimensão socioeconômica revela outra condição que modifica o grau de motivação com o laptop, o que também pode ser verificado em outras pesquisas (Pesce, 2013, Sampaio;Eliá, 2012). Tanto àqueles que não possuem acesso ao artefato e valorizam seu uso na escola e fora dela, quanto aos que já possuem outros equipamentos.

Diante das singularidades de cada um em seus diferentes contextos, e devido ao caráter interno da motivação, como pensar em estímulos externos como atividades que motivem o grupo da mesma forma? É aí que precisamos relativizar a tecnologia ou o uso do artefato em si, entendido como um fator que por si só poderia despertar e desencadear as motivações igualmente para todos.

Aprendizagens e práticas culturais com tecnologias móveis

Um dos precursores de idéia da motivação e das aprendizagens pela mediação do laptop foi Papert, para quem a tecnologia seria “responsável pela forte necessidade de aprender melhor” e oferecer meios para ações efetivas. Para ele, as tecnologias “abrem oportunidades sem precedentes na ação, a fim de melhorar a qualidade do ambiente da aprendizagem, entendido como todo o conjunto de condições que contribuem para moldar a aprendizagem no trabalho, na escola e no lazer” (2008, p.14). Um dos pioneiros no assunto, o autor enfatiza que “a grande contribuição das novas tecnologias para o enriquecimento da aprendizagem é a criação de mídias de uso individual capazes de dar suporte a um amplo espectro de estilos intelectuais” (idem).

Em relação às aprendizagens dos alunos, identificamos práticas culturais as mais diversas desenvolvidas com as tecnologias móveis. Tais práticas dizem respeito às aprendizagens formais e informais. Na referida pesquisa, observamos que as atividades relacionadas às aprendizagens formais desenvolvidas na escola, envolvem: pesquisa na internet, produção textual, produção de slides, apresentação de trabalhos, histórias em quadrinhos, registros fotográficos e audiovisuais, criação de blog, correio eletrônico, email, jogos, redes sociais, e outras ligadas ao contexto das aulas (Bonilla e Fantin, 2013). Quanto às aprendizagens informais desenvolvidas em outros espaços de interação, ao mesmo tempo em que identificamos a potencialidade de práticas autorais e até certo ponto inovadoras, evidenciamos tensões e riscos para a formação de crianças e jovens quando certas práticas não são refletidas nem mediadas pelos adultos. Nesse sentido, certas posturas que envolvem o contexto informal de jogos, redes sociais, compras e outras formas de participação online também necessitam ser redimensionadas do ponto de vista educativo e cultural.

Os diálogos entre tais aprendizagens demonstram que as fronteiras entre escola, casa, família e outras redes são muito tênues. Essa distância entre o que crianças e jovens fazem na escola e fora dela, tem sido nomeado por Buckingham como o “novo divisor digital” (2008A, p.9). Divisor que se amplia quando muitos desses saberes construídos nos diferentes espaços também são desconsiderados pelas políticas públicas.

O caráter fugaz das políticas públicas e de certa inércia das práticas, destacados por Sancho e Alonso (2012), revela que a diversidade de práticas culturais também pode reproduzir em vez de transformar. E isso ocorre sobretudo quando não se reflete sobre as práticas, quando estas permanecem dissociadas dos diferentes aspectos que envolvem a formação, o cotidiano escolar, as condições de trabalho e o capital cultural de professores, alunos e familiares.

Entre alguns desafios observados na pesquisa, destacamos a necessidade de: discutir a cultura participativa e as características das aprendizagens para o século XXI no contexto da mídia-educação e da cultura digital (Jenkins, 2006); ampliar o conceito de alfabetização e letramento na perspectiva das *multiliteracies* (Kope; Kalantzis, 2000) e dos novos letramentos (Lankshear e Knobel, 2011); minimizar gaps de conhecimento, aprendizagem, linguagem (Rivoltella, 2013); pensar nos diálogos possíveis e necessários entre escola e cultura (Fantin, 2013).

Por fim, para além da idéia do fetiche da máquina e da visão determinista de que o artefato por si pode promover mudanças, preferimos pensar no artefato como ator social e nos rastros que a motivação, as aprendizagens e as práticas sinalizam. Nessa perspectiva, as motivações e as preferências dos alunos com as tecnologias móveis necessitam ser discutidas e problematizadas do ponto de vista da mediação educativa, bem como os diferentes estilos de aprendizagem e suas práticas culturais na escola e em diferentes contextos socioculturais.

Bibliografia

- BARBERO, J.M; REY, G. *Os exercícios do ver*. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac, 2004
- BECKER, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. *Schéme. Revista Brasileira de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume I nº 1 – Jan/Jun, 2008 .
- BONILLA, M.H.; FANTIN, M. Olhares sobre a prática pedagógica com o ProUCA. In II Seminário UCABASC. Salvador: UFBA, 3 e 4 de dezembro 2013.
- BUCKINGHAM, D. *Youth, Identity and Digital Media*. Cambridge: MIT Press, 2008.
- COPE, B.; KALANTZIS, M.(Eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.
- FANTIN, M. Alunos e aprendizagens no contexto do ProUCA. In II Seminário UCABASC. Salvador: UFBA, 3 e 4 de dezembro 2013.
- FREIRE, M. *Instrumentos metodológicos II*. Planejamento e Avaliação. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.
- JENKINS, H.(org.). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st Century*. MacArthur, 2006.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Nuevos Alfabetismos*. Su prática cotidiana y el aprendizaje en el aula. 3º edición. Madrid: Ediciones Morata, 2011
- MENEZES, N. A.P. Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula. Porto: Universidade Portucalense, 2012
- PAPERT, S. *A máquina das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- PESCE, L. O Programa UCA no estado de São Paulo: confrontos e avanços. Trabalho encomendado para o GT 16. *36ª Reunião Anual da ANPED*. Goiania, 2013.
- PIAGET, J. Inconsciente cognitivo e inconsciente afetivo. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1972
- QUARTIERO, E.; BONILLA, M.H.; FANTIN, M.(org). *Projeto UCA: entusiasmos e desencantos de uma política pública*. Salvador: EDUFBA, 2014 (no prelo)
- SAMPAIO, F.F.; ELIA, M. F.(Orgs.). *Um Computador Por Aluno: pesquisas e perspectivas*. Rio de Janeiro: NCE/UFRJ, 2012. Disponível em www.nce.ufrj.br/ginape/livro-prouca
- RIVOLTELLA, P.C. *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola, 2013.
- SANCHO, J.M.; ALONSO, C.(orgs). *La fugacidad de las políticas y la inercia de las practicas*. Barcelona: Octaedro, 2012
- WARSCHAUER, M. *Laptops and literacy*. New York: Teachers College Press, 2006.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Palavras-chaves: Motivação - Aprendizagem - Crianças - Tecnologias móveis

Imagem e Educação Ambiental: percursos de pesquisa

Leandro Belinaso Guimarães¹⁶⁵

Universidade Federal de Santa Catarina
lebelinaso@gmail.com

Apresento neste breve resumo expandido uma trajetória de pesquisa que, nos últimos dois triênios {2007-2009 e 2010-2012}, centrou-se em examinar práticas culturais enunciadas e tornadas visíveis nas sociedades pelo que chamei de “dispositivo da sustentabilidade”. Desde 2007 estive sob o escopo da pesquisa um amplo conjunto de artefatos midiáticos, sobretudo textos jornalísticos. Nos últimos anos, desde 2010, a atenção da investigação esteve voltada para as imagens circulantes pela mídia impressa e que versam sobre o tema da sustentabilidade. Enfoco, aqui, primeiramente, alguns achados da pesquisa, notadamente os que me permitiram compreender um pouco as maneiras como o “dispositivo da sustentabilidade” vem conformando incisiva e sedutoramente modos de nos relacionarmos, no tempo presente, com o ambiente. Depois, resumo como, metodologicamente, convidei as imagens a atuarem na pesquisa.

No primeiro triênio desse processo de pesquisa, entre os anos de 2007 e 2009, desenvolvi a investigação intitulada “O valor econômico da sustentabilidade ensinando a ser ambientalmente correto”. A pesquisa teve como objetivo compreender em que direções a sustentabilidade ambiental vinha sendo constituída e ensinada nas reportagens veiculadas, sobretudo, pelo jornal “O Estado de São Paulo”. Foram coligidas, catalogadas e colecionadas todas as reportagens sobre sustentabilidade deste jornal desde 2007 (segui com a coleção até 2012 e a utilizei inúmeras vezes em oficinas formativas de educação ambiental). A pesquisa concluiu, como argumento central, que está em operação na cultura do nosso tempo uma transformação nos modos de ver e de enunciar os seres humanos em suas relações com o meio ambiente.

O estudo discutiu duas questões que se organizaram a partir da sistematização dos resultados da pesquisa: 1) como se ensina a ser “verde” *nestas e através destas* reportagens; 2) como se constituiu a passagem, nas narrativas ambientalistas do nosso tempo, do ser humano como um intruso no planeta, para um ser humano aliado a ele. Um humano que precisa ser controlado e não, apenas, disciplinado.

Parece-me interessante destacar algumas perguntas que estiveram sob a minha preocupação no desenvolvimento desta investigação. As notícias estariam sendo formuladas a partir de quais interesses, com quais endereçamentos? E mais: quais políticas estariam sendo desencadeadas através das reportagens sobre sustentabilidade ambiental veiculadas nos cadernos econômicos dos principais jornais brasileiros? Quais projetos empresariais têm sido noticiados, com que ênfases? Com quais intencionalidades editoriais tais notícias são constituídas?

A partir destas indagações iniciais, selecionei um conjunto amplo de reportagens. Tais notícias, longe de reportarem práticas desencadeadas por demandas sociais crescentes, instituem, produzem, criam novos modos de vida, agora, chamados “verdes”. Argumento através da investigação que não há um público “verde” anterior aos discursos sobre a sustentabilidade ambiental, mas que são eles [os discursos] que

165

Doutor em Educação. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Coordenador do Grupo de Pesquisa *Tecendo: Educação Ambiental e Estudos Culturais* <facebook.com/tecendo> e pesquisador associado ao Núcleo *Infância, Comunicação, Cultura e Arte*.

produzem novas formas de estar no mundo, no qual consumir produtos certificados como “verdes”, por exemplo, torna-se importante, necessário e politicamente correto. Se os humanos foram vistos no decorrer da segunda metade do século XX (e ainda hoje) como intrusos no planeta, agora podem se enxergar como aliados ao, entre outras práticas, consumirem produtos “verdes”. É, inclusive, através das certificações e dos selos emitidos por agências transnacionais que a rede de produção sustentável é movimentada, criando no mundo uma subjetividade ativada por valores econômicos “verdes”.

Agora podemos comprar carros verdes, ler livros e revistas ambientalmente corretos, nos hospedarmos nos hotéis que estão atentos à sustentabilidade de suas práticas, termos conta em bancos que primam pela ecologia. Enfim, a essas reportagens conecta-se um leitor que passa a estar (e a se ver) inserido em uma dinâmica de *novos* negócios e de *novos* valores econômicos “verdes”. Tais valores (que produzem um sujeito ambientalmente responsável, um consumidor “verde”) são construídos em nossos tempos atuais como sintonizados com a proteção e o cuidado ambiental do planeta. Importante é ver, também, o caráter global, planetário, dessa construção, marcando, ao mesmo tempo, sua atualidade e sua jovialidade, ou seja, ser “verde” é estar *ligado* com o seu tempo. Entretanto, mais do que a produção de um ser humano (de uma subjetividade “verde”) dotado de valores amigáveis com relação ao planeta (e lembro que estou adjetivando tais valores como econômicos) o que está também em jogo é a conexão indelével desse humano às prerrogativas de um mercado que está se revitalizando, se renovando e se expandindo lucrativamente. Somente, quiçá, tornando-se um consumidor “verde”, aderindo aos valores econômicos da sustentabilidade, é que se poderia perpetuar a vida que corre riscos de ser extinta. Tal como nos diz Peter Pál Pelbart (2003), no Império (nessa nova reconfiguração do capital, tal como foi nomeada por Antônio Negri e Michael Hardt) “é a própria vida que é visada, no seu processo de produzir e de reproduzir-se” (p. 82). Ser “verde” é lutar pela própria potência da vida. É nessa contundente penetrabilidade subjetiva que tais valores econômicos vitalizam o próprio capital. A este processo de subjetivação nomeei “dispositivo da sustentabilidade¹⁶⁶” (GUIMARÃES, 2012 e SAMPAIO e GUIMARÃES, 2012).

Todos os aspectos salientados acima, e abertos pela pesquisa do triênio anterior (2007 a 2009), reforçaram a necessidade de adensamento dessas questões no triênio seguinte (2010 a 2012). E nos últimos anos (incluindo 2013, no qual realizei um pós-doutorado), mergulhei no exame das imagens¹⁶⁷ que acompanham as textualidades midiáticas construídas através do “dispositivo da sustentabilidade”. Neste percurso, aprofundi referenciais teóricos relativos aos estudos da imagem, a partir de perspectivas pós-estruturalistas (MANGHANI, 2013; GUÉRON, 2011; RANCIÈRE, 2012; LOPES, 2007; MARKS, 2000; entre outros). E, também, estive dialogando proximamente a pesquisadores da educação ambiental brasileira que articulam aos seus estudos questões sobre imagem, narrativa e cultura.

Ante de continuar, gostaria de dizer que até aqui pretendi fazer a marcação do entendimento que construí sobre os processos que estão em jogo no que chamei de “dispositivo da sustentabilidade”. Alerto que não esgotei todas as linhas atuantes no enredamento socioambiental que se produz na cultura a partir deste dispositivo. Há, certamente, linhas outras de tensão que se depreendem de suas costuras mais evidentes

¹⁶⁶ Sobre o conceito de dispositivo ver Fabiana Marcello (2009) e, ainda, Shaula Sampaio e Leandro Guimarães (2012). Tal noção deriva-se dos estudos de Michel Foucault (2007).

¹⁶⁷ Artigos derivados da pesquisa sobre imagem e ambiente foram publicados em Revistas qualificadas da área da Educação (GUIMARÃES, 2014a, 2014b e 2013).

(sobre estas mais endurecidas é que me debrucei na pesquisa). Linhas que uma multidão, através dos inúmeros ativismos contemporâneos, se esforça em compor.

Passo, agora, tal como anunciei no começo do texto, a enfocar os modos como lidei com as imagens na pesquisa no decorrer do segundo triênio. Menos envolvido em mapear seus significados, suas leituras por diferentes audiências ou mesmo investigar seus processos de produção (embora tenha feito essa análise sobre a produção das imagens e escrito um artigo, que está no prelo, particularmente sobre esta questão) desejo compartilhar a seguir um pouco da minha principal busca nos últimos dois anos (e que me levou a fazer um pós-doutoramento): como compor um modo singular de fazer as imagens atuarem na pesquisa provocando encontros poéticos delas (mesmo que repletas de *clichês*, de lugares comuns, de significações já exaustivamente circulantes pela cultura) com as palavras. Minha aposta é, com este movimento, ao mesmo tempo poético e político, de escrita ensaísta com as imagens, ir ferindo, rasurando, o “dispositivo da sustentabilidade”. Sei, contudo, que suas linhas mais endurecidas seguirão, mesmo que sutilmente, presentes.

Traçados metodológicos da pesquisa com imagem

Os textos resultantes de pesquisas costumam evidenciar pouco seus bastidores. Fico sedento por conhecer detalhes dos processos de montagem, de edição, de recorte de uma pesquisa. Saber dos riscos pelos quais um pesquisador passou. Até mesmo os chamados “relatos de experiência” pouco dizem sobre o processo de escolha do que se considerou importante contar. E também, daquilo que se descartou. Cada vez mais tenho estado interessado naquilo que se costuma esconder nos produtos finais de pesquisa: os tropeços, as ranhuras, as rasuras, os acasos, os pensamentos colocados no lixo, os momentos de desânimo e os de euforia.

Conto brevemente agora, para poder falar das imagens, como fui tecendo minhas pesquisas sobre o “dispositivo da sustentabilidade”. Fui, quase sempre, um leitor voraz de jornal impresso, desde os tempos de escola em que o caderno de “cultura” (com as notícias de televisão, cinema, horóscopo, música) era colecionado a partir do diário que meu pai assinava: “O Estado de São Paulo”. E em 2007, ano de conclusão do meu doutorado, retomei a assinatura do mesmo jornal que habitou por tantos anos minhas casas no decorrer da infância e da juventude. Teria sido para retomar um costume aprendido e compartilhado com meu pai? Ou simplesmente a ideia de colecionar recortes de jornal era algo que gostaria de voltar a experimentar, quem sabe apenas para usar notícias em aula?

Uma prática cultural cada vez mais em desuso: esta de receber um jornal impresso na porta de casa e destinar uma hora do dia para sua leitura. Hoje, as reportagens são consumidas, majoritariamente acredito, como as músicas: avulsas, elegidas no ato de zapear o vasto mundo da Internet. Talvez, não ter acesso ao disco, nem ao conjunto dos editoriais de um jornal, nos faça esquecer os contextos, as escolhas políticas e poéticas, os linguajares eleitos, as seleções temáticas, as composições estéticas e culturais que perpassam a vida cotidiana e presente de um jornal e de uma banda de rock. Por outro lado, amplia-se com a Internet o acesso a fontes variadas, o que nos facilita escolher quem desejamos ler sobre determinado assunto (ou nos permite confrontar textos variados sobre um mesmo “fato jornalístico”). E mais, podemos escrever e divulgar, nós mesmos, notícias.

Ao assinar o jornal que já foi do meu pai pude ver que a temática da sustentabilidade habitava semanalmente o caderno de Negócios (veiculado

conjuntamente com o de Economia) do “Estadão”. Ali surgia um tema de pesquisa e uma pergunta perturbadora: por que a sustentabilidade ambiental ganha espaço na editoria de negócios e de economia e não no caderno sobre as “cidades” ou sobre as “culturas”? Esta questão sobre a agenda política e editorial das notícias sobre sustentabilidade no jornal em questão consumiu uma parte do primeiro triênio da minha pesquisa.

Entretanto, o simples ato de colecionar nos abre inúmeras outras perguntas. Não é só o jornal que se move ao longo do tempo, mudando os modos de veicular notícias sobre sustentabilidade, criando e extinguindo cadernos específicos sobre o tema; nós também vamos alterando nossas vontades, aguçando outros olhares, nos movimentando a partir de outras atenções. E em 2010, na abertura de um novo triênio de pesquisa, as imagens publicadas no jornal, acompanhando as notícias sobre sustentabilidade, passaram a ser o foco do estudo. A coleção feita de 2007 a 2012 das notícias sobre sustentabilidade do jornal “O Estado de São Paulo” permitiu-me perceber constâncias nas imagens (como as inúmeras que focam em primeiro plano rostos de pessoas associadas ao mundo do mercado e dos negócios) e inúmeras variações nas formas de composição das textualidades imagéticas (fotografias, ilustrações, desenhos). Como lidar com a profusão de imagens da minha coleção (arquivadas em pastas, até então com o critério único de versarem sobre sustentabilidade)?

Colecionar e ler tudo que se guardou foi tarefa fácil, já o movimento de agrupamento das imagens (e por consequência, das notícias) foi o mais difícil (mais do que escrever sobre/com elas). A escolha metodológica foi produzir séries de imagens e sobre/com elas escrever um ensaio. Uma questão movimentava a escrita e ela se derivava do nome que eu dava à série (cheguei a passar dias para eleger um nome à série criada). Sem dúvida um protocolo arbitrário e, quiçá, um pouco rígido, mas que me permitiu não só inventar séries de imagens, como escrever ensaios sobre/com elas. Não me interessei em mapear e/ou catalogar todas as imagens e escrever apenas sobre/com aquelas mais recorrentes, mais evidentes, mais estatisticamente visíveis. Meu critério foi perguntar a mim mesmo: esta série me convoca com vigor à escrita? Só o ato de criação das séries já supunha que aquelas eram as imagens (as que adentravam as sequências) importantes para mim. Você pode supor que inúmeras imagens (todas que não foram postas em séries) foram descartadas, ou melhor, guardadas como objetos silenciosos de uma coleção particular.

O ato de produzir séries se conectou, portanto, à vontade de escrita que elas produziam em mim. Assim, por vezes, o que desejava escrever acabou determinando a montagem de uma série, outras tantas vezes foram elas mesmas que me levaram a escrever. Deixei séries de lado (como, por exemplo, a que nomeei como “selo verde”) e também inúmeros pequenos rabiscos soltos. Ou, quem sabe, foram apenas rascunhos o que me foi possível escrever.

Compus um ensaio a partir de apenas uma imagem, o que me fez parecer infiel à própria metodologia que havia inventado. De qualquer forma, trata-se de uma imagem de capa que inaugurou um caderno mensal sobre sustentabilidade: uma série portanto. Escrever sobre esta imagem, especificamente, foi como se abordasse todo um conjunto. Por isso, acredito que a ideia metodológica posta em jogo na pesquisa ainda estava viva. Apenas uma vez escrevi primeiramente e, depois, busquei traçar uma série que poderia se encaixar no texto. Todos os outros ensaios partiram de séries de imagens compostas preliminarmente. Sempre dei nome a elas. Um dos que mais gostei foi “a monetarização da vida”, uma série de apenas duas imagens em que moedas e cédulas de dinheiro tecem corpos “vivos” de plantas. Ou a série “rostos”, a mais longa (com mais imagens), a

primeira que montei e a última sobre/com a qual escrevi sem conseguir finalizar o ensaio (guardado para ser retomado em um dia de chuva qualquer).

Em cada ensaio experimentei um modo de escrita variado. Não foram tantos assim, pois será somente no próximo triênio {2015-2017} que me debruçarei mais intensamente na escrita dos ensaios poéticos com imagens que versam sobre o ambiental. Em 2014 estou ajustando esse projeto e processando os acontecimentos do pós-doutorado e dos triênios anteriores de pesquisa aqui comentados. Pensar exige esforço. Ter que lidar com as minhas limitações tanto teóricas como ensaísticas não é simples. Mas através dos ensaios estou conseguindo movimentar pensamentos a respeito da questão da sustentabilidade (palavra que já não consigo pronunciar sem enjôo) e do meio ambiente de um modo que não conseguiria sem aventura alguma, sem infidelidades a uma ideia maior que nos seduz, sem antes experimentar – em meio à poeira da fábrica artesanal do ensaio, da pesquisa, da criação metodológica, da aula – leituras, palavras, séries, imagens, conceitos, encontros tecidos no cotidiano da vida. A batalha não foi vencida (se é que se trata de vencer uma guerra não declarada), mas o “dispositivo da sustentabilidade” não é mais uma fortaleza, ao menos para mim e para os que estou a acompanhar nessa aventura.

Bibliografia

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. 12ª. Edição. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GUÉRON, Rodrigo. **Da imagem ao clichê/do clichê à imagem** – Deleuze, cinema e pensamento. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2011.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Como lidar com os pensamentos passageiros que nos atravessam. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 24, p. 86-95, 2014a.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; WORTMANN, Maria Lúcia. Educação Ambiental e Estudos Culturais: pesquisas desde o Sul do Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental** (Impresso), v. 9, p. 24-37, 2014b.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. A sala de aula em cena: imagem e narrativas. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 31, p. 113-123, 2013.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso. Notas sobre o dispositivo da sustentabilidade e a produção de sujeitos “verdes”. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Editora da ULBRA, 2012.

LOPES, Denílson. **A Delicadeza: estética, experiência e paisagens**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

MANGHANI, Sunil. **Image Studies**. Theory and Practice. London: Routledge, 2013.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 226-241, 2009.

MARKS, Laura. **The skin of the film**: intercultural cinema, embodiment and the senses. London: Duke University Press, 2000.

PELBART, Peter Pál. **Vida capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O destino das imagens**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SAMPAIO, Shaula; GUIMARÃES, Leandro Belinaso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva** (UFSC), v. 30, p. 395-409, 2012.

Palavras-chaves: Imagem - Estudos Culturais - Educação Ambiental - Pedagogia Cultural

Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF

Obsjovem

Paulo Carrano
Coordenador

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação/UFF

www.uff.br/observatoriojovem

Uma escola entre redes sociais: estudo de caso em escola pública de Ensino Médio

Paulo Cesar Rodrigues Carrano

Coordenador do Grupo de Pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF

pc.carrano@gmail.com

Patrícia Abreu

Mestranda em Educação Universidade Federal Fluminense

patricia_abreud@yahoo.com.br

Reinaldo Ramos

Doutorando em Educação Universidade Federal Fluminense

reinaldoramos@id.uff.br

Resumo

A pesquisa que desenvolvemos como um estudo de caso identificou movimentos de interação, mas também de estranhamento e distanciamento em relação ao uso das redes sociais pelos professores. Há uma reconfiguração do processo educativo no contexto das novas tecnologias de informação e comunicação e, em especial, frente à utilização das redes sociais no espaço da escola. Existem temores, por parte dos estudantes, em utilizar as redes sociais como uma ferramenta pedagógica de aprendizagem escolar. Ainda que reconheçam o potencial das redes sociais para a complementação e melhoria das atividades escolares, parecem sinalizar que as redes sociais são um espaço especialmente concebido como de entretenimento e sociabilidade entre pares juvenis.

O estudo das redes sociotécnicas tem se mostrado uma ferramenta fundamental na compreensão da dinâmica das relações sociais em nosso tempo. A tarefa de compreender suas especificidades e, principalmente, seu alcance na ampliação do campo semântico da ação democrática através da educação pode se configurar em valioso objeto de estudo e análise. É notório que a expansão da presença das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) tem deflagrado mudanças profundas e contínuas nos modos de participação política na sociedade civil alterando de forma significativa as interações sociais na esfera pública.

Formas alternativas de governança têm emergido neste novo cenário mediante o movimento dos diversos atores sociais determinando uma revisão dos conceitos de territorialidade, políticas públicas e democracia a partir da apropriação do conceito de rede em suas dimensões social e tecnológica. A própria clivagem do termo “sociotécnico” quando aplicado ao conceito de redes aponta para a ambivalência de seu sentido: a “tecnificação” da ação social e a socialização da tecnologia – ambivalência que estabelece um processo de dupla mão que caracteriza seu funcionamento.

A escola deste estudo está localizada na Taquara, em Jacarepaguá, bairro da zona oeste do Rio de Janeiro. Uma das regiões mais populosas do município, porém, com poucas escolas de Ensino Médio. A escola é uma das maiores da região e funciona, desde 1956, exclusivamente para o Ensino Médio. No momento da pesquisa, possuía 1478 alunos matriculados no ensino regular e 200 alunos na EJA, sendo um total de

1678 matriculados no ano de 2012. Oferecia também ensino especializado para alunos com dificuldades de aprendizagem – 7 alunos matriculados (INEP, 2013). Dados colhidos diretamente na secretaria da escola informam que dos estudantes matriculados, 55% são do sexo feminino e 45% do sexo masculino. A escola oferecia as seguintes modalidades nos três diferentes turnos: Ensino Médio Inovador - 20 turmas¹⁶⁸; Ensino Regular - 8 turmas; EJA - 4 turmas (2ª e 3ª séries); NEJA¹⁶⁹ - 3 turmas (1ª série; implantação); Projeto Autonomia - 4 turmas (3 no módulo 3 e 1 no 1º módulo)¹⁷⁰. A escola contava com um quadro de 130 professores. Possuía resultado médio no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e taxa de participação próxima à média da rede pública estadual, sendo o desempenho de 555,38 e taxa de participação de 31,9%, para o ano de 2010.¹⁷¹ Em 2011, a escola não foi incluída na lista do INEP que apresenta o resultado do desempenho conjunto da escola devido a participação de menos de 50% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio. No município do Rio de Janeiro, apenas 34 escolas públicas (Federais e Estaduais), de um total aproximadamente de 500 escolas, tiveram a taxa de participação no ENEM em 2011 maior do que 50% e, portanto, foram incluídas no resultado de desempenho por escola.

Metodologia

A metodologia da pesquisa foi organizada em duas etapas: primeiro realizamos o levantamento de dados quantitativos, através de dois questionários diferentes, um aplicado aos alunos e outro aos professores; e, em um segundo momento, numa abordagem qualitativa, realizamos grupos de discussão e entrevistas individuais, também com alunos e professores. Este segundo momento foi todo registrado com qualidade técnica de imagem e de som, o que gerou material para análise, assim como para a produção de um vídeo-documentário. Além disso, contamos com a observação participante e relato de alunos-bolsistas, fundamentados em debates com a equipe da pesquisa e em diálogos com seus colegas na escola.

A pesquisa quantitativa foi constituída por uma amostra não probabilística que procurou atingir o número total de estudantes matriculados. Ela é representativa por ter obtido respostas aos questionários por 1224 estudantes, o equivalente a 73% do universo de estudantes matriculados. A amostra de professores é menos robusta e

168

O Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI é uma estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral. Fonte: MEC, 2013.

¹⁶⁹ O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) é uma nova versão do EJA implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro; tem duração de 2 anos e se desenvolve em módulos.

¹⁷⁰ O Projeto Autonomia é um projeto de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e a Fundação Roberto Marinho que visa diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio utilizando a metodologia do Telecurso. Os participantes do *Autonomia* (alunos com 2 anos de defasagem idade/série) têm quatro horas diárias de aula em turmas diferenciadas, com o mínimo de 20 e o máximo de 35 alunos divididos em equipes e orientados pelo mesmo professor durante todo o programa.

¹⁷¹ A média nacional foi de 511,21, em 2010.

alcançou 44 professores de um corpo docente composto por 130 indivíduos.¹⁷² Mais da metade dos professores tem acima de 45 anos. Dos 44 professores respondentes, 27 tem acima de 45 anos e 17 menos. Os questionários de estudantes (44 perguntas) e professores (31 perguntas) foram divididos em três blocos: o primeiro relacionado com o perfil, o segundo bloco continha questões sobre usos da internet e redes sociais e, por último, as relações entre as redes sociais e a escola.

Realizamos quatro grupos de discussão (três grupos com estudantes e um grupo com professores). Participaram 33 estudantes e 6 professores. Foram realizadas, ainda, 9 entrevistas individuais. As entrevistas individuais e os grupos de discussão foram gravados em vídeo digital, assim como foram realizados registros do cotidiano da escola.¹⁷³

As entrevistas individuais tiveram trinta minutos como duração média. Todas elas foram realizadas sem a presença de outros estudantes ou professores que poderiam influenciar nas narrativas. Numa busca de manter um fio condutor para a análise dos dados da pesquisa, tanto as questões levantadas nos grupos de discussão, assim como nas entrevistas individuais com estudantes e professores, foram pensadas pela equipe a partir dos blocos de questões que constituíram o questionário da pesquisa quantitativa.

Realizamos grupos de discussão com os estudantes dos turnos da manhã, tarde e noite e com um grupo de professores. Contamos com a participação de 8 estudantes no turno da manhã, sendo três garotas e cinco rapazes, da primeira e da terceira séries. No grupo de discussão realizado à tarde, foram 12 estudantes, sendo nove garotas e três rapazes, todos do primeiro ano. Já no grupo de discussão realizado à noite, participaram 8 estudantes, sendo cinco garotas e três rapazes, a maioria da segunda série. No total, foram 28 estudantes os que participaram dos grupos de discussão.

No grupo de discussão com os professores, contamos com 7 participantes, sendo eles professores de: Educação Artística e História da Arte, História, Língua Portuguesa, Educação Física, Geografia e Sociologia. Dentre eles, dois professores participavam do já citado projeto Autonomia.

Participaram das entrevistas individuais estudantes de idade entre 15 e 18 anos, da primeira e da terceira séries, sendo a maioria do sexo feminino. Já a professora, ministra aulas de Biologia na escola há mais de quinze anos e é uma referência para os estudantes com relação à utilização das redes sociais.

No total, através dos grupos de discussão e das entrevistas individuais, obtivemos a participação de estudantes entre 15 e 23 anos, sendo 16 a idade mais frequente. Obtivemos também a participação de estudantes de todas as séries do Ensino Médio, sendo a primeira série a mais presente. Vale ressaltar que contamos também com a participação de dois estudantes que cursavam a NEJA e um estudante que participava do projeto Autonomia.

Aportes teórico-metodológicos

¹⁷² Não podemos falar em termos de percentuais porque a amostra tem somente 44 indivíduos, para isto seria preciso acima de 100 em número absoluto.

¹⁷³ Um dos resultados da pesquisa foi a produção do filme documentário “Uma escola entre redes sociais (22 min.) que pode ser assistido *on line* no seguinte endereço: <http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/uma-escola-entre-redes-sociais>

Foi Norbert Elias (1994) quem destacou, já no ano de 1939, o papel das redes nas relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade. Essa rede de funções pelas quais as pessoas estão ligadas entre si tem suas leis próprias, e se constituem na rede autônoma de relações que se estabelecem entre as pessoas e que chamamos de sociedade. Para Castells (1999), a contemporaneidade pode ser definida pelo estar em rede: “redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

Segundo Latour (2005), uma rede social não é o que está representado no texto, mas quais leituras do texto podemos tirar do revezamento dos atores como mediadores destas ações. Para Lévy (1999), a interatividade é um modelo comunicacional que implica numa relação de reciprocidade, a comunicação se faz de “todos para todos” e torna-se, portanto, uma das primeiras marcas dessa cultura. Nestes novos arranjos, o elemento democrático reforça a tese do comunitarismo como agente potencializador para o desenvolvimento individual das inteligências em processo de reciprocidade. As situações de interação e troca favorecem a possibilidade da autocorreção e aprimoramento por via do diálogo, tornado possível a partir de uma horizontalização das relações de poder. O ser social, o próprio *zoon politikon* aristotélico atualizado em um corpus pós-moderno.

O grupo de discussão, segundo Fabra (2001), “*é constituído por um conjunto reduzido de pessoas, reunidas com o propósito de interactuar numa conversa sobre temas objecto de investigação*”. Nossa opção por esta metodologia se baseou na busca das percepções dos diferentes sujeitos no universo escolar, relatadas ao longo de uma conversação, através da qual poderíamos recolher diferentes opiniões e realidades de utilização das redes sociais. Não buscávamos, portanto, uma média das opiniões ou mesmo um consenso entre os participantes, mas a interação e o diálogo possível de opiniões sobre um tema de interesse coletivo.

Através dos grupos de discussão – mas também como resultado da parte quantitativa da pesquisa – foi constatado que a maioria (70%) dos alunos utiliza principalmente o Facebook como rede social de relacionamento e considera a comunicação como principal uso desta rede, porque facilitaria a interação e a liberdade de expressão.

Percebe-se que novas identidades emergem e que estas estão inseridas em novas linguagens ainda não totalmente compreendidas pela instituição escolar e seus agentes docentes. O que se torna um desafio instigante para professores repensarem suas práticas e melhor dialogar sobre o tema das redes sociais entre si e, sobretudo, com seus estudantes. A presença de nossa pesquisa na escola criou um ambiente de diálogo sobre as possibilidades da inserção das redes sociais no ambiente escolar. Nossas movimentações e provocações de pesquisa estimularam a reflexão de professores sobre a sua utilização como instrumento significativo para ampliar a interação, melhorar o relacionamento com os estudantes e promover alternativas de aprendizagem considerando a dimensão interativa das redes sociais.¹⁷⁴ Desse modo, diante dos

¹⁷⁴ Parte expressiva das conversas sobre o uso das redes na escola e questões relacionadas com o uso da internet podem ser vistas na comunidade *Redescobrimo a Escola* criada por professores e estudantes da escola pesquisada e que está hospedada no Portal EMdiálogo – www.emdialogo.uff.br.

avanços tecnológicos, o mais importante aspecto a ser levado em consideração é que devemos compreender o aspecto humano das redes em toda sua complexidade, isto é, redes não se reduzem a sistemas, são pessoas que buscam o diálogo, a ação crítica e o compartilhamento de saberes.

Alguns professores, na tentativa de introduzir novos recursos tecnológicos às suas aulas, publicam textos, fotos ou vídeos nas redes sociais e pedem que os alunos interajam com o objetivo de ganhar pontos. Vale ressaltar que estes pontos são prometidos àqueles que comentam a publicação, não aos que apenas a “curtem” no Facebook. Ana (16 anos, 1º ano) lembra ainda que, “tem gente que não está na rede social e que por conta disso perde ponto”. Todavia, neste caso, ela se refere não apenas àqueles que não possuem computador, mas também àqueles poucos que não utilizam as redes sociais por opção.

Segundo os estudantes que participaram dos grupos de discussão, apesar da falta de tempo, de formação e experiência neste domínio, há professores que se esforçam para criar novas estratégias de inserção das redes sociais nas suas práticas pedagógicas sempre que possível. Os mesmos também têm se mostrado bastante presentes nas redes sociais postando informações sobre a escola, trabalhos, dias e matérias das provas. O que é bem apreciado por parte expressiva dos estudantes.

Conclusão

Em seus resultados, a pesquisa nos revela a importância de compreender os desafios que estão postos pela utilização cada vez maior de novas mídias nas escolas. Para nós, a pesquisa trouxe a confirmação de que as redes sociais fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens estudantes do Ensino Médio numa dimensão majoritariamente associada ao entretenimento, à comunicação desinteressada e à sociabilidade.

Estes, sem dúvidas, são elementos que precisam ser considerados na formulação de projetos pedagógicos que tenham como objetivo a utilização das redes sociais com finalidades puramente didáticas e instrumentais.

As redes sociais são uma realidade cotidiana nas práticas de estudantes e, pelo que constatamos, também de parte dos professores. Contudo, encontramos um silêncio no Projeto Político Pedagógico da instituição sobre as possibilidades e desafios do uso dessa ferramenta para a vida da escola. Um dos grandes desafios vem a ser a ineficiência ou ausência de acesso à banda larga gratuita e conexão Wifi para a comunidade escolar, condição mínima para que a entrada nas redes seja possível.

As redes de escolas são desafiadas pela provocação contemporânea de que as escolas estejam nas redes sociais. O jogo está apenas começando, mas tudo indica que os jovens estudantes já largaram na frente.

Bibliografia

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2005

FABRA, Maria Luisa & Domènech, Miquel. *Hablar y Escuchar, Relatos de Profesores y Estudiantes*. Barcelona: Paidós, 2001.

INEP. *Data Escola Brasil*, 2013. Acesso em: 08.04.2013. Disponível em:
<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Ensino Médio Inovador*. Secretaria de Educação Básica. Acesso em: 10.04.2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.

LATOUR, Bruno. *Reassembling the social: an introduction to actor-network theory*. New York: Oxford University Press, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

Palavras-chaves: Juventude, Escola, Redes Sociais, Internet

Paradigmas Educacionais e Formação de Professores

PEFOP

Formação Pedagógica de Professores em
Diferentes Níveis e Contextos

Elizete Lucia Moreira Matos
Coordenadora
Marilda Aparecida Behrens
Patrícia Lupion Torres

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCPR

<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/projetospesquisa.php>

<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/grupospesquisa.php?id=25135>

A Linguagem e a Percepção na Mídia Cinematográfica

Marta Ouchar de Brito

Faculdade de Pinhais (FAPI)

martaouchar@yahoo.com.br

Elizete Lúcia Moreira Matos

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

elizetematos@gmail.com

Recortes de aspectos investigados na dissertação de mestrado, grupo de pesquisa denominado “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores”, da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sob orientação da Prof^a Dr^a Elizete Lúcia Moreira Matos. Os grandes pilares da investigação teórica dessa pesquisa são a linguagem e a percepção na mídia cinematográfica, ou seja, a divergência de efeitos que a mudança de linguagem provoca no receptor, pois segundo Eco (2000, p. 2) (...) o funcionamento de um texto (mesmo não verbal) explica-se levando em consideração, além ou em lugar do momento gerativo, o papel desempenhado pelo destinatário na sua compreensão, atualização, interpretação, bem como o modo com que o próprio texto prevê essa participação. Portanto, para descrever as possibilidades metodológicas fundamentadas no uso da mídia cinematográfica, tornou-se imprescindível para o desenvolvimento dos trabalhos, a abordagem de aspectos relacionados à percepção de uma outra linguagem, um outro código. Para Marcondes (2000, p.16), “a linguagem é então, como a lança de *Telephus*, a origem e a solução do problema”, ou seja, o caminho que trará a compreensão de como utilizar, satisfatória e plenamente, o cinema como possibilidade metodológica, nos processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, foram inseridas nos estudos algumas investigações teóricas que discorrem sobre os efeitos desencadeados pela linguagem construída a partir de imagens, lembrando que o cinema dispõe, além da imagem, de outros recursos, como o som e o movimento, além dos recursos tecnológicos cada vez mais avançados, potencializando seu efeito. Stam (2000, p. 80-81) afirma “Kracauer inquietava-se com o potencial tanto de alienação como de liberação dos meios de comunicação de massa [...] o cinema, nesse sentido, poderia auxiliar os espectadores a ‘ler’ as superfícies fenomenais da vida contemporânea”, e esse auxílio pode agora, destinar-se aos processos de ensino e aprendizagem. Tomou-se, então, algumas teorias que discorrem sobre a percepção de imagens, sons e movimentos e a primeira e mais relevante nesta pesquisa é uma teoria da Psicologia da percepção chamada teoria da Gestalt. Segundo Ostrower (1998, p.69) “A teoria da Gestalt distinguiu-se, no entanto, não só por sua temática diferente como sobretudo por uma nova abordagem. A questão central passou a ser o modo como se estruturam e reestruturam constantemente novas totalidades em nossa percepção.” A Gestalt aponta várias questões relacionadas à forma, e o que parece reforçar a ideia da aprendizagem através do cinema é a possibilidades de compreensão de um texto original a partir de outra linguagem ancorada na imagem, essencialmente, ou seja, na forma. Porém, é necessário descobrir em quais aspectos especificamente a linguagem cinematográfica ajudaria nesse processo. Segundo Ostrower (1998, p.72) “Cabe distinguir aqui entre a visão, como função fisiológica do mecanismo do olho, e a

percepção, como processo mental que constantemente organiza os estímulos visuais, elaborando e interpretando-os”. A distinção aqui apontada é o que dará a medida do trabalho e dos procedimentos a serem adotados quando se trabalha com Cinema, pois quando se fala em Cinema como possibilidade metodológica para o ensino e aprendizagem, trata-se da leitura analítica e crítica de um texto cinematográfico advindo de uma obra literária, por exemplo, e não de uma assistência despreziosa e exclusivamente alegórica. Para desencadear as reações do público, que podem potencializar o aspecto metodológico, o cinema utiliza muitos recursos, mas é inegável que o som e a imagem são os mais marcantes, pois existe uma base sensorial ancorada na linguagem cinematográfica. Essa base sensorial constrói a percepção de determinadas sequências, e foi exatamente para tentar entender como se processa essa percepção que a teoria da Gestalt foi inserida neste estudo, pois o grande desafio em se investigar uma outra linguagem no ensino e aprendizagem parece ser o entendimento de como o movimento de comunicação se processa, a partir desse novo código imagético. Não foram somente os psicólogos da Gestalt que perceberam o potencial da percepção das formas. Benjamin (1996, p.194) afirma que “O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam de estética” e retoma os gregos já tratando da percepção. Essa informação foi dada para destacar o jogo da percepção no cinema, baseado em imagens sedutoras e impactantes. Mas questiona-se: Que tipo de imagem, de sequência sonora, de plano, é esteticamente adequado? A maioria dos filmes produzidos tendo como base uma obra literária, por exemplo, não foram produzidos com objetivos pedagógicos, e isso na verdade não é prerrogativa para o trabalho metodológico com o Cinema, posto que é arte e presta-se inicialmente à apreciação. Essa discussão, neste momento, não quer discutir conceitos e não se esquece de toda arte engajada, postula apenas que o Cinema não tem obrigação de nascer pedagógico para ser utilizado pedagogicamente. Assim, a velha troca postulada pelos livros de teoria, que buscam a qualidade das leituras se aplica aqui também, quando reclama a produção de sentido a partir da troca entre o depoimento fílmico e a vivência real e cotidiana do espectador, novamente destacando o papel da recepção neste processo. Porém, essa troca entre a vivência do espectador e a leitura cinematográfica passa pela linguagem, pela percepção do receptor/espectador e também pelo reconhecimento dos movimentos que a transmutação fílmica realizou com o texto original. No caso da percepção, a mídia cinematográfica acaba produzindo efeitos diferentes dos produzidos pelas palavras escritas. Para Napolitano (2004, p.86) que “O cinema tem a vantagem de possuir uma linguagem e um poder de convencimento mais sedutores, dada sua natureza artística e ‘mágica’”. O trabalho de cotejamento sistemático com outras fontes e linguagens é um importante desdobramento da atividade, sob pena de as representações e os valores veiculados pelo filme serem assimiladas como ‘verdades’ inequívocas. Para entender essa linguagem sedutora e os efeitos que ela pode provocar no espectador, é preciso conhecer os recursos cinematográficos. O som, recurso emprestado também da fala, revela um curioso efeito físico produzido no espectador. E, durante essa exposição, com certeza, será fácil constatar que o som provoca reações físicas e psíquicas tão marcantes, que não seria exagero chamar o cinema de “caleidoscópio de sensações”, pois é realmente o que acontece durante a assistência de um filme: um amontoado de sensações provocadas pelos vários recursos dos quais dispõe a mídia cinematográfica. Nossa percepção não identifica o mundo exterior como ele é na realidade, e sim como as transformações, efetuadas pelos nossos órgãos dos sentidos nos permitem reconhecê-lo. Assim é que transformamos fótons em imagens, vibrações em sons e ruídos e reações químicas em

cheiros e gostos específicos. Na verdade, o universo é incolor, inodoro, insípido e silencioso, excluindo-se a possibilidade que temos de percebê-lo de outra forma. “O que os olhos não veem o coração não sente”. Usando a íntima ligação que o cinema tem com a oralidade, pois segundo Almeida (2004, p.9) “Essa proximidade real das imagens tem uma configuração muito próxima da oralidade, o que explica, em parte, o fato de que as imagens são, às vezes, mais fortes do que um texto”, ousou-se inserir neste texto um ditado popular que parece traçar um paralelo entre sua mensagem principal e o efeito que a imagem provoca no espectador. A visão de uma cena na tela do cinema, que, no romance escrito era apenas lida, provoca a materialização do fato e a aproximação pungente com a realidade do espectador. Portanto, para Almeida (2004, p. 9) “As imagens e os movimentos sonorizados do cinema e da televisão têm um grau forte de ‘realidade’. Realidade no sentido de que aquilo que a pessoa está vendo “é”, mais do que “parece ser”. Na projeção de um filme ou na televisão qualquer coisa ou pessoa que apareça está sendo vista e não lida ou escutada.” O cinema é uma junção harmônica - na maioria das vezes - entre imagem, som e movimento, e por dispor de elementos congruentes como os citados, essa mídia provoca sensações que acabam reforçando a percepção do texto cinematográfico pelo espectador. Especificamente sobre a fala no cinema, Almeida (2004, p. 10) afirma que “A voz vibra pelo corpo inteiro. Estamos acostumados a pensar que a voz “entra” só pelo ouvido, que na verdade é somente um condutor privilegiado, já que a voz vibra em todo o corpo de falantes e ouvintes”, e essa voz, por sua vez, reproduz palavras carregadas de significados, ou seja, ainda segundo Almeida (2004, p. 17), “os sons da fala numa sociedade oral são globais, são signos inteiros, glóbulos sonoros que são utilizados para que se diga o que se vê, sente, ama, pensa etc”. Além das vibrações da voz e das imagens, o movimento também desperta múltiplas sensações, que veem à tona em cenas dramáticas ou sentimentais, nas quais é visível toda carga de expressividade que a agitação dos olhos, o movimento das mãos e das bocas trazem. Essas cenas exigem uma “leitura” mais próxima do “saber sentir” do que do “saber decodificar”, pois os códigos agora são visuais e sonoros, e não gráficos. Talvez o passo inicial a ser dado em relação ao entendimento, ou melhor, em relação à “leitura” de outro tipo de código esteja na diferenciação feita a seguir, por Almeida (2004, p.19). “As palavras nas línguas alfabéticas são sempre representantes abstratos daquilo a que se referem, pessoas, coisas, ideias. Já a imagem-som é uma reprodução real daquilo que reproduz, independente de ser um telejornal ou um filme de seres fantásticos. Aparece visualmente como se fosse real e o é, pois vemos sua forma, cor, movimento, som Diferente da palavra que cada um escuta igualmente mas entende individualmente em sua inteligência particular.” Sobre as imagens no cinema, é possível constatar, até de forma empírica, que quando imagens nebulosas ou sugeridas aparecem no écran, o olhar faz um movimento similar ao realizado em relação aos códigos escritos, isto é, procura desesperadamente entender a imagem, encontrar nela uma forma concreta, que se aproxime do mundo real, conhecido, convencionalmente conhecido. Um dos curta-metragem que fazem parte da obra cinematográfica *Sonhos*, de Akira Kurosawa, exemplifica tal movimento de busca, pois a representação de uma nevasca provoca a ausência dessa definição ótica, causando confusão, do ponto de vista cognitivo e também físico, pois o olhar não consegue focar o objeto real que tanto procura e, por conseguinte não compreende a cena. Essa mesma sensação parece ser provocada diante de uma pintura abstrata. O espectador faria então uma busca desesperada pela representação dessa imagem mental, aturdido pelos recursos do cinema: o movimento, o som e a própria imagem distorcida pela sequência. Em alguns filmes, como o já citado *Sonhos*, de Kurosawa, o diretor também utiliza a música para

“recortar”, “congelar” o trecho que deseja destacar, emudecendo o som ambiente e introduzindo somente a música. Esse movimento sonoro, mais a câmera lenta, faz com que o espectador suspenda também o seu tempo, o seu “tempo de compreensão”. (grifo meu). Em narrativas escritas, como os romances machadianos, esse movimento também aparece, como se fossem digressões. Em Memórias Póstumas de Brás Cubas, o “defunto autor”, e também narrador, suspende a narrativa, abre um capítulo, XII – O delírio, para narrar um delírio onde se encontra com a mãe natureza. O cinema desencadeia, portanto, um processo de percepção a partir dos órgãos dos sentidos, quando estimulados. Segundo Campos (2002, p. 81) “a recepção dos estímulos realiza-se através de órgãos sensoriais, isto é, células sensitivas, chamadas receptoras”. As respostas físicas provocadas pelos estímulos do cinema são grandes, podendo-se até entender porque o cabelo se arrepia ao assistir a um filme de terror, ou porque se vai às lágrimas quando se assiste a uma cena dramática. É grande, portanto, o apelo sensorial contido na mídia cinematográfica ao dispor de estímulos óticos e visuais, em prol da apreciação do espectador. Para continuar explicando a “potencialização” causada pelo cinema pode-se partir da seguinte constatação da teoria gestaltista, apontada por Campos (2002, p. 214) “Se, por exemplo, ouvirmos simultaneamente, um som alto e virmos uma luz brilhante, tendemos a percebê-los reunidos, como partes de um mesmo acontecimento”. Essa afirmação talvez explique a sensação gerada pelos filmes, e de maneira especial, os filmes de suspense, que usam, de forma simultânea, uma imagem chocante, apavorante e uma música também impactante. Sobre a Teoria da Gestalt, cabe saber que ela nasceu de uma iniciativa psicológica, mas é aplicada em várias áreas do saber. Ostrower (1998, p. 69) afirma: “Altamente dinâmica, a teoria da Gestalt projetou-se entre as grandes ideias revolucionárias do século XX. Em termos de impacto e relevância, ela pode ser colocada ao lado de outras teorias de estruturas de profundidade: da teoria da relatividade, da mecânica quântica e da psicanálise, pois do mesmo modo ilumina um novo campo de investigação que haveria de transformar nossa visão do mundo e a compreensão da realidade.” Esse trânsito entre várias áreas do saber permite a suposição de possibilidades metodológicas a partir de outra linguagem; e a partir da aprendizagem apontada pelos gestaltistas através do *insight*, postula-se a viabilidade da aprendizagem a partir das adaptações cinematográficas, do seguinte modo, também apontado por Campos (2002, p. 216): “As mudanças de padrão podem resultar em nova aprendizagem, incluindo a súbita formação de uma ideia, ou a aquisição de uma solução súbita, que é chamada ‘insight’ pelos gestaltistas”. É relevante, porém, destacar que não são todas as adaptações, ou melhor, todos os trechos adaptados de uma obra literária, dadas as peculiaridades do meio e da linguagem, que se prestam a possibilitar soluções de aprendizagem em Literatura, por exemplo. Entretanto, é também inegável que a boa condução de uma metodologia que aplique a mídia cinematográfica como instrumento, por parte de um docente conhecedor dessa mídia e de seus recursos, pode provocar estímulos que provoquem tais insights. A presença do mestre é, portanto, relevante em qualquer que seja a metodologia aplicada. Para Campos (2002, p. 216) “Na Gestalt, o aprendiz reage a um padrão, ou melhor, à situação total; ao invés das partes separadas determinarem as percepções do aprendiz, o todo determina a organização significativa das partes”, e se há aprendiz, deve haver um mestre devidamente preparado para orientar, pois ainda segundo Campos (2002, p. 217) “O insight só é possível se a situação de aprendizagem for arrumada de modo que seus aspectos essenciais possibilitem a respectiva observação”. Assim, transpondo a experiência de aprendizagem enfocada por Campos para a proposta metodológica apoiada na mídia cinematográfica, pode-se observar e reiterar o que empiricamente já se

percebe. A utilização de filmes como ilustração não efetiva momentos de aprendizagem, salvo exceções. Neste momento, para relacionar consistentemente a teoria gestalista resta novamente afirmar que, como o cinema utiliza um canal diferente do meio impresso, e uma linguagem peculiar, diferenciada da linguagem escrita, os elementos que devem ser percebidos pelo espectador estão em constante modificação; e que a dinâmica do filme, por sua vez, não cede tempo para a percepção de todos os elementos no écran, inclusive os essenciais. Daí a necessidade de uma condução docente para efetivar a real aprendizagem a partir do texto na película. Deve ser levada em consideração também, a postura do espectador, neste caso, o aluno, diante do texto/filme, pois gêneros diferentes de textos escritos exigem posturas diversificadas, e mídias diferentes exigem um movimento similar no sentido de compreender esse outro texto/filme. Sendo assim, estando diante de um texto narrativo, o leitor irá procurar os elementos da narrativa, tais como o enredo, os personagens, o tempo, o espaço e outros; estando, porém, diante de um texto dissertativo-argumentativo, o leitor buscará os argumentos que sustentam a opinião desse texto. Com os filmes acontece movimento similar, as procuras são diferentes e os caminhos, as pistas também são, pois o filme utiliza outra linguagem. É importante frisar que o filme seria o estopim da aprendizagem e da compreensão de uma obra, um período da História ou algo parecido, mas essa compreensão provavelmente não acontecerá sem o conhecimento do fato/obra que se pretende estudar, pois o cinema carrega sua subjetividade, ou seja, a despeito da lente objetiva e da “objetividade do objeto real”, existe a subjetividade do diretor, do roteirista e dos próprios atores, que privilegiam determinadas sequências a partir de sua visão de mundo. Aplicar o uso de determinada música em certas sequências ou utilizar o close em outras, dá a ideia da opção feita pelo diretor, privilegiando determinados trechos que necessariamente podem não ter sido privilegiados na obra escrita.

Todavia, o próprio movimento de alteração da sequência narrativa em um filme pode esclarecer uma passagem na narrativa literária ou no curso da História, aqui enfocando as narrações ficcionais ou reais. Almeida (2004, p.32) afirma haver “momentos em que ele nos remete para além de si mesmo; momentos em que a luz, enquadramento, atores, fala, som, música, etc, alcançam significado histórico, cinematográfico, estético, de maneira a nos fazer presenciar algo inteiro, ambíguo e ao mesmo tempo esclarecedor.” Uma comparação entre livros e filmes faz presumir para os estudos relacionados à linguagem cinematográfica, um caminho similar ao que foi seguido pela crítica literária, por exemplo, que busca reconhecer os códigos utilizados pelas novas linguagens e sua plurissignificação, pois a cada vez que uma nova estética se instala, a crítica busca suas combinações, seus signos, para descrevê-los e entendê-los, se possível. Um exemplo clássico dessas combinações é o movimento literário concretista que apresenta, segundo Bosi (1997, p. 532) “processos que visam a atingir e a explorar as camadas materiais do significante (o som, a cor, a massa)”. Embora extremamente diferente do costumeiro conceito de poesia vinculada ao verso, o movimento foi estudado pela crítica e descrito satisfatoriamente. Apesar de adolescente, se comparada à crítica literária, a crítica cinematográfica possivelmente percorrerá caminhos parecidos com os da literatura, deslizando sim em terreno movediço, visto as difíceis conceituações que constroem essa vertente artística, mas com plena ciência de que a teorização e a descrição são necessárias ao cinema como arte, uma vez que está inserido na sociedade, e também nas escolas, como mídia potencialmente educativa.

Bibliografia

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BALOGH, Anna Maria. **Conjunções, Disjunções, Transmutações da Literatura ao Cinema e a TV**. São Paulo: ANNA BLUME: ECA – USP, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 6ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ECO, U. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MORIN, Edgar. **O Cinema ou o Homem Imaginário**. São Paulo: Editora Relógio D'Água, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

OSTROWER, Fayga. **A Sensibilidade do Intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

Palavras-chaves: Mídia. Linguagem. Cinema. Aprendizagem.

Os recursos didático tecnológicos como potencializadores na produção do conhecimento

Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado

Instituto Federal do Paraná – IFPR

mercia.machado@ifpr.edu.br

Estudo de doutorado em andamento com a orientação e também coordenadora do curso de especialização o qual abordarei abaixo, Profª Drª Elizete Lúcia Moreira Matos, no grupo de pesquisa denominado “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores”, da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esta pesquisa qualitativa exploratória relata uma formação continuada desenvolvida no primeiro semestre de 2013, no Curso de Especialização Formação Pedagógica do Professor Universitário para Atuar em Contexto Presencial e Online, durante o desenvolvimento da disciplina Planejamento de Conteúdos para Educação Presencial e Online. Este curso de pós-graduação *lato sensu*, com 420 horas de carga horária, teve como objetivo o desenvolvimento e aprofundamento de conhecimentos teórico-práticos, pertinentes à ação docente, seja presencial ou online, voltada ao ensino superior, técnico, tecnólogo, enfatizando questões referentes à produção do conhecimento e ao ensino associado à investigação científica. Envolveu dezessete professores que atuam em diferentes áreas do conhecimento. Participei em uma disciplina com 45 horas, denominada “Estratégias pedagógicas e recursos didático tecnológicos na sala de aula”, que teve como objetivos selecionar os recursos didáticos tecnológicos que podem ser utilizados para o desenvolvimento de aulas dinâmicas e relacionar os cuidados no planejamento, concepção e organização dos recursos didáticos tecnológicos no apoio as aulas expositivas. Esta formação foi desenvolvida em três fases. Na primeira fase, foram desenvolvidas aulas expositivas, com discussões teóricas, realizadas a partir das leituras individual e coletiva da bibliografia básica e o levantamento dos pressupostos teóricos e práticos sobre: a) A utilização de recursos tecnológicos na sala de aula; b) Planejamento, Concepção e Organização para a produção dos recursos didáticos; c) Estratégias de redação para materiais didáticos propostas por Sartori e Roesler (2005); d) Direitos Autorais. Os recursos didáticos tecnológicos têm a função de motivar e despertar o interesse pela apresentação; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar situações mais abstratas, e desenvolver a experimentação concreta. E de forma geral, sua utilização está condicionada às diferentes concepções e práticas pedagógicas dos cursos, dos conteúdos, das estratégias de ensino, do contexto socioeconômico e cultural dos alunos e da infraestrutura tecnológica disponível. Cada recurso tem uma especificidade e pode contribuir de forma significativa para atingir determinados objetivos de aprendizagem, com maior ou menor grau de facilidade. No entanto, todos têm vantagens e limitações. O professor precisa ter claro quais são as possibilidades apresentadas pelas diversas mídias, e definir por quais desses meios prefere veicular determinado conteúdo. Do ponto de vista do aluno, estudar utilizando **recursos didáticos impressos** é vantajoso

por lhe ser familiar, de fácil utilização e transporte, por permitir que se façam anotações, e ainda porque pode ser lido em diversos lugares, a qualquer tempo, respeitando o ritmo da sua aprendizagem. Com o advento das TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), os **recursos didáticos audiovisuais** ganharam espaço e vêm sendo amplamente utilizados nas situações escolares cotidianas. Estes recursos permitem a combinação de imagens estáticas e dinâmicas, imagens reais, atuais, de arquivo e de simulação com vários tipos de som. Podem ilustrar conceitos, fatos, teorias e princípios tornando-se poderosas ferramentas para enfatizar e sintetizar pontos fundamentais na apresentação dos conteúdos. Os **recursos didáticos colaborativos** surgem a partir da interligação de computadores em rede e permite a integração dos conteúdos disponíveis em outras mídias, favorecendo a interatividade e a produção colaborativa. Estes recursos didáticos são muito utilizados em cursos online, pois incentivam a formação de grupos de estudo e a comunicação entre professor e alunos e desses entre si. Contudo, existem recursos que não foram pensados, em sua origem, para fins pedagógicos, mas tornam-se didáticos, como é o caso das redes sociais e ferramentas de compartilhamento de arquivos e informações. Existem também os Simuladores Educacionais que promovem o ensinar, controlando processo de aprendizagem de acordo com o tempo que o aluno leva para aprender. Tomando como base as estratégias de redação para materiais didáticos propostas por Sartori e Roesler (2005), sugerimos algumas estratégias que devem ser pensadas na elaboração dos recursos didáticos-tecnológicos. As **estratégias de planejamento** são aquelas que antecedem o processo de elaboração e objetivam conhecer o contexto em que serão aplicados os conteúdos. Com essas estratégias, o professor terá clareza do que ensinar e mensurar o que eles já sabem e assim garantir dois importantes critérios didáticos: a continuidade e a variedade de conteúdos ao longo da disciplina/aula. As **estratégias de linguagem** são relativas aos aspectos linguísticos e discursivos. O professor na elaboração dos recursos didáticos deve ser claro em suas intenções, e apresentar uma linguagem objetiva, direta e compreensível. O texto deve ser elaborado de forma simples, ser atraente, provocar interpretações, e ser claro na apresentação do conteúdo. Definidas as estratégias de linguagem, estabelece-se as **estratégias de organização textual**. A partir delas, o professor idealiza e organiza estrategicamente e pedagogicamente o texto/conteúdo a ser apresentado. Gutierrez e Prieto (1994) apud Sartori e Roesler (2005, p. 79) estabelecem que a organização textual deve contemplar: estratégias de entrada, estratégias de desenvolvimento ou motivacionais e estratégias de encerramento. Para possibilitar ao aluno a percepção e a criação de vínculos entre os diversos conteúdos ou entre partes do mesmo, o professor deve estabelecer as **estratégias hipertextuais**. Através delas são criadas as conexões entre os assuntos, aulas ou temas e a possibilidade de informações não lineares, proporcionando aos alunos o acesso a outros materiais indicados para a realização de pesquisas, discussões e reflexões sobre os conhecimentos já adquiridos e os que ainda serão apreendidos. As **estratégias cooperativas**, por conseguinte, são estabelecidas por meio de atividades educativas com o propósito de promover a interação e a aprendizagem em conjunto, bem como a participação, discussão e definição conjunta de papéis de atuação entre os membros dos grupos, além de motivá-los a continuar seus estudos. Por fim, estão as **estratégias de avaliação** que ajudarão o professor a realizar o acompanhamento dos avanços e dificuldades dos alunos, pois são através das respostas dos alunos ao longo do processo dão pistas sobre o que já foi compreendido e o que ainda é preciso avançar. Além da avaliação dos alunos, essas estratégias possibilitam ainda, uma avaliação do trabalho do professor e indicam em que ponto sua condução pedagógica e recursos didáticos precisam ser ajustados. Na segunda

fase, a partir deste referencial teórico foram organizados seminários individuais. Foi solicitado aos alunos que escolhessem um recurso tecnológico que apoiasse as aulas expositivas dos professores. Eles escolhiam o recurso da sua preferência. Durante a apresentação oral e individual, o aluno deveria utilizar as estratégias para a elaboração dos recursos didáticos-tecnológicos e explicar conceitualmente o recurso, o passo a passo de como elaborar, baixar e principalmente estabelecer em que situação ele mais se adequaria. Os recursos didáticos-tecnológicos como apoio a aprendizagem selecionados e apresentados pelos alunos foram: Word, Excel, Power point, Movie Maker, Paint, Youtube, Prezi, Dropbox, Facebook, Blog, Skype, Twitter, Google Drive, Google Earth, Second Life e os Jogos Interativos. Por fim, a terceira e última fase da proposta de avaliação da disciplina, foi uma produção científica, com rigor teórico e metodológico destacando as sugestões e cuidados no planejamento, concepção e organização dos recursos didáticos tecnológicos no apoio as aulas expositivas das quais as que mais se destacaram: a linguagem tanto oral ou escrita deve ser adequada, correta e compreensível; na organização dos slides (tanto no PowerPoint como no Prezi) utilize estratégias, que conduzam à reflexão, debates e indagações críticas; opte por uma apresentação enxuta, tanto para o número, quanto para a quantidade de informação por slide; evite utilizar fontes (tipos de letras) distintas e com excesso de detalhes, como negritos, itálicos e sublinhados para garantir a visibilidade; opte por cores que apresentem bom contraste com a cor usada no fundo; evite utilizar imagens, vídeos, animações e gráficos poluídos ou com baixa resolução; respeite os direitos autorais; fique atento aos erros de ortografia, portanto, revise e revise de novo a apresentação; Domine o assunto e não ler os slides durante o processo de apresentação; inicie a apresentação com uma problematização ou com o último slide da apresentação despertando o interesse do aluno na aula; salve todo o material em pendrive e tenha cópias de sua apresentação no seu e-mail, dentre outras opções; no Prezi, evite o excesso de zoom e as mudanças bruscas de posição, pois esse *looping* pode deixar o público tonto; utilize vídeos curta duração para não tornar a atividade cansativa proporcione a realização de discussões sobre os tópicos abordados; saiba antes, se o local permite ou possibilita o uso do recurso escolhido; escolha o recurso que tiver absoluto domínio sobre ele; e leve em conta o tempo que um determinado recurso vai exigir para ser elaborado e aplicado. No entanto, depois do exposto no decorrer desta pesquisa, concordamos que a utilização de recursos didáticos é indispensável, quando se quer tornar uma aula mais dinâmica e atrativa. Além disso, os recursos didáticos tecnológicos facilitam o aprendizado, funcionando como uma ponte entre o conteúdo ministrado pelo professor e o aluno aprender o que está sendo ensinado. Não existe um ou outro recurso e estratégia melhor do que o outro. Existe o atendimento as especificidades e características de determinado contexto pedagógico. É importante destacar que todos os materiais, bem como os recursos didáticos devem ter o caráter experimental e ser revisados, ampliados, modificados, reformulados e adaptados conforme as necessidades encontradas ao longo do desenvolvimento das aulas. A produção desses recursos didáticos é - antes de tudo - “um ato de criação”. Ou seja, não existem modelos a ser seguido; é preciso dar lugar à criatividade, buscando tecer estratégias motivadoras que valorizem e contribuam para aprendizagem do aluno.

Evidentemente, somente recursos didáticos tecnológicos bem elaborados não garantem o sucesso da aula, pois a motivação dos alunos para o estudo não está vinculada necessariamente à mídia utilizada. Outros fatores influenciam neste processo, como a maturidade do aluno, e a maneira como a proposta pedagógica do curso é utilizada pelos educadores. No entanto, cabe ressaltar que [...] o bom ensino supera uma escolha

tecnológica pobre, mas a tecnologia nunca salvará o mau ensino. [...] o desafio da Educação não é essencialmente tecnológico (TONY BATES). Portanto, a formação do professor é fundamentalmente necessária, pois só assim o professor terá condições de utilizar os recursos tecnológicos em sala de aula, de forma consciente, conhecendo seus benefícios, perigos e limites.

Bibliografia

SARTORI, Ademilde. ROESLER, Jucemara. **Educação Superior a Distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line**. Tubarão: Editora Unisul, 2005.

Palavras-chaves: Recursos Didáticos Tecnológicos. Formação Continuada. Estratégias. Produção do Conhecimento.

Formação de Professores para o uso de Laptops Educacionais

Marisilvia dos Santos

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR
marisilviaeu@hotmail.com

Este estudo é recorte de uma tese de Doutorado em desenvolvimento, grupo de pesquisa denominado “Paradigmas Educacionais e Formação de Professores”, da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), sob orientação da Profª Drª Elizete Lúcia Moreira Matos, apresenta e discute a formação dos professores do ensino fundamental anos iniciais envolvidos no Programa Um Computador por Aluno- PROUCA em uma escola da rede pública estadual de ensino no Estado do Tocantins. A preparação dos professores para atuar com o Programa Um Computador por Aluno foi realizada por meio de um curso na modalidade semipresencial. Para a realização das atividades a distância utilizou-se o ambiente virtual e-Proinfo. Tem como proposta verificar o impacto da utilização das tecnologias e mídias na preparação dos professores para atuar no âmbito do Programa Um Computador por Aluno, como forma de democratização do acesso ao conhecimento, que implica em compreender a utilização das mídias num ensino que priorize a reflexão e o trabalho coletivo. O estudo fundamenta-se em autores como Behrens (2010), Tardif (2008), Almeida (2010), Castells (2003), Levy (1999), Sancho (2006), Belloni (2003), Kenski (2008), Brito e Purificação (2008). No veio educacional público, o primeiro programa de governo de uso pedagógico do computador foi implantado em cinco centros-piloto em universidades públicas (Andrade & Lima, 1993) por meio do Projeto EDUCOM. Destarte, entre os anos de 1940 e 1970, o telefone, o cinema, o rádio, as revistas constituíam-se em um sistema, que ao desenvolver-se, transformou-se em aparato de última geração ao integrar outros avanços tecnológicos mais recentes como telefones celulares, TV interativa e a internet. Assim, a sociedade da informação está relacionada à internet, economia e capitalismo (CASTELLS, 2006). Trata-se de uma sociedade e de uma economia que usam as mídias e as novas linguagens, tomando a informação como elemento central de toda atividade humana. Isso, também, significa a fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas – que resulta nas tecnologias da informação e da comunicação. Nesse ínterim surge o Programa Um Computador por Aluno como resposta às exigências da sociedade. O Programa Um Computador por Aluno é um programa governamental, iniciado no ano de 2007 em cinco escolas brasileiras em diferentes estados. Nessa fase denominou-se Pré-piloto ou fase I. Em 2010, na fase II ou Projeto piloto, o Projeto UCA tornou-se programa e abarcou, aproximadamente, trezentos e cinquenta escolas no país. No Estado de Tocantins foram inseridas onze escolas, sendo seis escolas estaduais e quatro municipais, sendo contexto deste estudo a Escola Estadual José Costa Soares. Ressalta-se que o Estado do Tocantins, também, foi pioneiro do programa quando o Colégio Estadual Dom Alano Marie Du Noday participou do experimento no período 2007-2010. O Programa Um Computador por Aluno é uma versão brasileira do Projeto *One Laptop per Child*, idealizado pelo teórico Nicholas Negroponte, desenvolvido por uma organização sem fins lucrativos, localizada no estado de Delaware dos Estados Unidos, criada por membros do *Massachusetts*

Institute of Technology - MIT. Assim, a chegada dos laptops educacionais às salas de aulas nas escolas públicas da educação básica, traz novos desafios em relação à formação de professores e de outros profissionais, que atuam em distintas esferas da rede de ensino. A preparação dos professores da Escola Estadual José Costa Soares para atuar no Programa Um Computador por Aluno foi desenvolvida no período 2010-2012. Essa formação foi desenvolvida na modalidade semipresencial, utilizando um ambiente virtual de aprendizagem para as atividades a distância. Para incentivar a integração dos participantes foram utilizadas várias mídias no processo de formação continuada. A formação continuada do professor precisa ser entendida como prioridade, considerando as exigências da sociedade da informação que requer um professor colaborador, parceiro e orientador (BEHRENS, 2010). Pois a sociedade exige um professor que saiba atuar no ciberespaço - espaço virtual para a comunicação disposto pela tecnologia, utilizar as diversas mídias e linguagens disponíveis na atualidade a favor da educação. Nesse contexto e, considerando que a formação dos professores ocorreu, também, num ambiente virtual, se faz necessário verificar o impacto da utilização das tecnologias e mídias na preparação dos professores para atuar no âmbito do Programa Um Computador por Aluno. Pois não se prepara somente com conteúdos; o desenho curricular requer organização do material disponibilizado no ambiente *online* e a interação entre as partes. Sair da sala de aula presencial, do físico para o virtual é sair do tradicional, ou pelo menos abrir-se para a inovação. Implicando em compreender o impacto da utilização das tecnologias e mídias num ensino que priorize a reflexão e o trabalho coletivo, definiu-se como pergunta geradora: Quais as contribuições das tecnologias e mídias no processo de formação dos professores dos anos iniciais do Colégio Estadual José Costa Soares? A formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. A ideia de formação de professores precisa ser compreendida. Para Garcia (1999, p. 26), a formação de professores é entendida como área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas que implicam novos conhecimentos e competências com finalidade de interir no desenvolvimento do ensino. A sociedade contemporânea espera da formação docente uma superação da visão linear, tornando-a “mais integradora, crítica e participativa”, que integre teoria e prática no trabalho pedagógico. Os modelos de formação docente na perspectiva conservadora são criticados por nem sempre propiciar a transformação pedagógica, privilegiando o treinamento e a capacitação e legitimando a reprodução do conhecimento. Segundo Behrens (2007), essa tendência conservadora originada do paradigma newtoniano-cartesiano, é questionada, em especial, nas obras de Nóvoa (1991) e schön (1992), ao se preocuparem com a profissionalização e a formação inicial e continuada dos professores. As ideias desses autores convergem na proposição de oferecer aos professores no *locus* da escola ou da universidade a possibilidade de discutir e encontrar, coletiva e individualmente, os caminhos para transformar a prática pedagógica. Esses autores defendem a reflexão formada pelos conhecimentos profissionais e competências que o professor vai adquirindo por meio das teorias, experiências e valores que lhe são próprios. A “reflexão-sobre-a-ação” acontece fora da prática que se torna objeto de reflexão. Destaca-se que, oportunizar uma formação continuada utilizando recursos tecnológicos e mídias é desvendar os seus códigos, do qual, texto, áudio e vídeo são potencializados a partir da fusão com a internet. São exemplos de mídias tradicionais: jornais, televisão, livros ou rádio. As mídias sociais dependem da interação de pessoas, podem apresentar

diferentes formas, incluindo revistas, [Internet fóruns](#), [weblogs](#), [social blogs](#), [microblogging](#), [wikis](#), [social networks](#), [podcasts](#), fotografias e figuras, vídeos e [social bookmarking](#). Assim, o professor é desafiado a exercer a função de mediador pedagógico, visto que, segundo Masetto (2000, p.142) o professor mediador “desempenhará o papel de quem trabalha em equipe, junto com o aluno, buscando os mesmos objetivos”. O professor deve se preparar para se colocar como ponte entre o educando e a aprendizagem, contribuindo para que o aluno alcance o objetivo desejado. Promovendo esse ambiente, o laptop educacional e as diversas mídias poderão propiciar aulas interessantes para essa nova geração de alunos que vivem conectados com o mundo. O processo de formação continuada foi desenvolvido a partir de uma rede formada por professores pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que compõe a IES global, por professores formadores da Universidade Federal do Tocantins - UFT, que é a IES local, em parceria com professores formadores e tutores das secretarias de educação estadual e municipais. A equipe da IES Local é formada por quatro pesquisadores, sete formadores e seis tutores. Numa sequência, a constituição das equipes de formação é realizada pela IES Global, IES Local e Escola. (BORGES; FRANÇA, RAMOS, 2012, p. 137-138). Para viabilizar a implantação e implementação do processo de formação a equipe utilizou de várias estratégias para a realização das ações, tais como: criação da coordenação do Projeto UCA na escola; criação do aluno monitor em cada sala de aula; formação em rede, articulando as instâncias: IES local, IES global, Secretaria da Educação e Cultura e escola. A formação de professores foi realizada com uma carga horária de 180 horas, distribuída em cinco módulos na modalidade semipresencial, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem e-Proinfo, plataforma do Ministério da Educação, para a realização das atividades a distância. Os encontros presenciais foram realizados de forma dinâmica, dos quais os professores puderam articular a teoria com a utilização das seguintes mídias: gravador de som – para gravação de um programa de rádio; rede social – no caso o *facebook*; recursos como o laptop educacional, data-show, aplicativos do laptop educacional. A investigação foi desenvolvida na Escola Estadual José Costa Soares da rede pública estadual de ensino em Guaraí, Estado do Tocantins, da qual adota os princípios norteadores da proposta pedagógica da escola de Tempo Integral. O setor onde a escola está localizada é uma área de risco social, do qual existem inúmeros bares o que possibilita o acesso e o convívio dos menores com bebidas alcoólicas e outras drogas socialmente aceitas pela sociedade. A prostituição infantil é fator elementar e que tem contribuído para que aconteça, em grandes proporções, gravidez na adolescência. É comum encontrar alunos menores de idade trafegando em horário inadequado à idade pelas ruas da cidade. Os participantes deste estudo são nove professores que ministram aulas no ensino fundamental anos iniciais. Para a realização deste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa de cunho exploratório. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa considera o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Dentre as técnicas de pesquisa empírica, optou-se por observação e entrevista. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 171), “as entrevistas são interações planejadas, previamente combinadas, entre duas ou mais pessoas, em que alguém é responsável por fazer questões referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) cabe responder a essas questões”. Assim, em comum acordo e com um roteiro pré-estabelecido, a entrevista foi realizada pelos próprios professores, ou seja, uma professora fez o papel de entrevistadora e os outros professores responderam as questões. A entrevista apresenta a realização da formação do PROUCA, utilização das mídias e a transposição didática da formação

para a prática pedagógica. Foram observadas as postagens no ambiente virtual e-Prinfo, formação presencial e algumas aulas ministradas com o laptop educacional. “Os dados observados são peças de informações coletadas por meio da observação sistemática de pessoas vivendo seu cotidiano ou de eventos” Lankshear e Knobel (2008, p. 153). Os dados observados incluíram: relatos de experiência e discussão de temáticas no fórum de discussões. O vídeo a seguir apresenta a entrevista realizada com os professores da Escola Estadual Joca Costa Soares: <http://youtu.be/iaPd4Dx7Kwk>. Constatou-se na formação para o Programa Um Computador por Aluno professores empolgados e professores desestimulados. As postagens efetivadas no ambiente virtual de aprendizagem eram mínimas e sempre tinha uma mensagem de motivação da tutora. Tal fato se justifica na inexperiência do professor em trabalhar virtualmente. Os professores pesquisados, em sua maioria, não tem vivência virtual e estão acostumados com o presencial e com a linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar. Notou-se que havia mais interação entre os professores na formação presencial que no ambiente virtual. Os momentos de formação presencial foram marcados pela utilização das mídias, o que repercutiu positivamente e levou as professoras a produzirem o próprio vídeo colaborativamente. As mídias utilizadas durante os encontros foram ao encontro das expectativas dos professores que passaram a utilizar, também, na sua prática pedagógica, a exemplo do *data-show*. Constatou-se ainda que de 2010 a 2012 os professores realizaram vários projetos interdisciplinares com seus alunos e utilizaram o *laptop* educacional para pesquisar temas, fotografar, jogar e produzir textos. Foi criado um *blog* para a escola divulgar as experiências de sucesso da escola e, também, cada professor criou o seu próprio *blog*. Como forma de divulgar as ações desenvolvidas com o *laptop* educacional a escola passou a realizar *workshops* para as demais escolas e comunidade local. A pesquisa apontou resultados positivos da integração das tecnologias e mídias no processo de formação, considerando que a concepção dessa formação é a de continuidade e serviço, não buscando um produto pronto, mas sim a criação de um movimento, cuja dinâmica se estabelece na reflexão, na ação e na reflexão sobre a ação. A partir das explanações, pode-se concluir que a formação oportunizou aos professores a conscientização de que eles têm a responsabilidade de escolher a melhor forma de conduzir sua aula, incluindo a tecnologia para cada situação de ensino, dentre as possibilidades existentes, desde o tradicional quadro e giz ao computador conectado à internet. Para isso, é necessário que esteja confortável com sua escolha e domine seu instrumento de trabalho, visto que não é somente introduzir a tecnologia, é necessário usá-la de forma pedagógica, respeitando as especificidades do método escolhido. A utilização das tecnologias e mídias no processo de formação fomentou nos professores a iniciativa de descrever ideias com o uso das mídias digitais criando um movimento entre o escritor e o texto. Esse movimento oportunizou vínculos que levaram a atribuir significados, trocar informações e experiências, divulgar fatos do cotidiano, produzir histórias, criar hipertextos e desenvolver projetos.

Bibliografia

ANDRADE, P.F.; LIMA, M.C.M. (1993). **Projeto EDUCOM**. Brasília: MEC/OEA.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista eletrônica**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 p. 439-455, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2742/2089>>. Acesso em: 1 ago. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Marilene, A. F.; FRANÇA, George; RAMOS, Leila. Impactos iniciais na formação dos professores e gestores para o uso do laptop educacional no estado do Tocantins. **InterScience Place**, v. 1, p. 126-196-196, 2012.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. 9. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia In: MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. (p.133-173)

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua entre a pessoa - professor e a organização-escola**. *Inovação Lisboa*, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

Palavras-chaves: Educação. Formação de Professores. Mídias. Programa Um Computador por Aluno.

Formação de Professores na Modalidade Online: o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde

Jacques de Lima Ferreira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

drjacqueslima@hotmail.com

A investigação realizada deste estudo advém de um projeto de pesquisada aprovado pelo CNPq, coordenação e orientação da Profª Drª Elizete Lúcia Moreira Matos e pela participação de alunos (graduação, mestrado, doutorado) e professores que fazem parte do grupo de pesquisa denominado ‘Paradigmas Educacionais e Formação de Professores’, da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Esta pesquisa apresenta o resultado de uma formação continuada online ofertada como curso de extensão aos professores (pedagogos e licenciados) que atuam ou pretende atuar no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde (APETS). Esse atendimento pedagógico acontece além dos muros da escola, como educação não formal, em hospitais, clínicas de reabilitação, na residência do aluno, em ONGs, entre outros ambientes. É destinado ao aluno que está em tratamento de saúde e que se encontra impossibilitado de frequentar o ambiente formal de educação. A educação não formal é a educação que acontece fora das instituições de ensino e que apresentam uma organização do trabalho pedagógico (LIBÂNEO, 2010). O atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde é um direito previsto em Leis e resoluções como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e o estatuto da criança e adolescente. Esse atendimento pedagógico faz parte do processo de democratização e de inclusão na educação. O processo de democratização e inclusão apresenta-se com um desafio à educação, principalmente ao docente, pois esses processos exigem do professor, tolerância, respeito e formação continuada para conduzir uma ação pedagógica significativa à vida do aluno, que respeita a diversidade, que acolhe a todos sem distinção de raça, de credo e de cor. Neste sentido, é importante ressaltar que na atualidade muitos alunos encontram-se doentes e por conta disso param o processo de escolarização. Atualmente o APETS é amplamente discutido pelos professores que atuam neste segmento da educação não formal, mas grande parte dos docentes e da sociedade desconhece esse direito à educação não formal, em dar continuidade aos estudos em outros ambientes educativos quando o aluno está afastado da instituição de ensino formal por motivo de doença. É muito importante contribuir a formação continuada dos professores que atuam ou pretendem atuar no APETS e promover o aperfeiçoamento pedagógico aos diversos profissionais que estão diretamente envolvidos com essa proposta de educação. A urgência em oferecer formação e a qualificação para a docência, aonde à necessidade premente de superar a formação do professor que busca por receitas prontas e por práticas pedagógicas conservadoras. Um dos caminhos para a formação dos professores na contemporaneidade é a possibilidade da inserção de recursos tecnológicos que possibilitam estabelecer aprendizagem com um simples *click* e que auxiliam a mudança educativa, na inclusão e na utilização crítica de recursos tecnológicos na docência. A partir dessa perspectiva, reconhecemos o APETS que acontece além dos muros da escola e as práticas educativas desenvolvidas pelos docentes nos diferentes níveis e

contextos de ensino. Diante desse contexto, a opção de utilizar as mídias depende da reflexão crítica do professor em ter uma compreensão de como os meios de comunicação se estruturam e como agem sobre a aprendizagem das pessoas. Segundo Preti (2005), as mídias são importantes tanto pelo que mostram e revelam, tanto pelo que omitem e ignoram. Trata-se de um processo de ressignificação contínua que precisa ser estudado por todos aqueles que se proponham a trabalhar com mídias educacionais. Esse processo de opção crítica é extremamente importante para que possamos efetivamente construir uma sociedade formada por cidadãos conscientes e responsáveis por suas ações. A docência implica também oferecer metodologias inovadoras e recursos de aprendizagem compatíveis com a Sociedade da Informação. De acordo com Masetto (2003), a mídia eletrônica pode funcionar como um dos recursos tecnológicos significativo para a aprendizagem, especialmente, ao promover a integração dos alunos quando fomenta o processo de socialização e abrem novas perspectivas para a ação pedagógica. Professores e alunos precisam aprender não só como ter acesso à informação, mas, principalmente, como desenvolver espírito crítico para escolher aquela que seja significativa. Neste sentido, ressalta-se o fato que a mera adoção de tecnologias educacionais, por si só, não significa inovação – o seu uso como ferramenta para ampliar a ação pedagógica é o grande diferencial. Cabe alertar que o professor não pode ser o único depositário de todas as informações, mas, deve atuar como mediador para a produção do conhecimento, portanto torna-se urgente a adoção de estratégias diferenciadas de ensino, com a utilização de metodologias inovadoras e de tecnologias adequadas à Sociedade da Informação. O alto desenvolvimento das tecnologias e das comunicações possibilita ao docente agir de maneira diferenciada no processo educativo, levando o aluno a refletir, a defender suas ideias, a criticar, a produzir conhecimento. Assim, incluir as múltiplas formas de apresentar as informações, ou seja, tanto no ambiente presencial como no ambiente virtual. O professor ao utilizar a tecnologia pode criar um clima de colaboração e deve estar ciente de que o planejamento de todas as atividades é essencial para o êxito do processo pedagógico. O verdadeiro desafio para o docente tem sido saber aproveitar todas as vantagens oferecidas pelas inovações tecnológicas, utilizando metodologias de ensino que se traduzam em mudança efetiva e superam os limites do uso de instrumental pautado pelas tendências tradicionais. Em vista dessa realidade, foi realizada uma formação continuada online no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Eureka da PUCPR com professores de diversos estados do Brasil. Atualmente muitas discussões e pesquisas são realizadas sobre a formação de professores no contexto de formação inicial e continuada, porém sabe-se que poucas pesquisas são realizadas dentro do contexto do APETS. Para essa investigação temos como problematização a seguinte questão: A partir da prática pedagógica dos professores que atuam na educação formal, qual é a contribuição da formação continuada online ao desenvolvimento profissional dos professores que atuam ou pretendem atuar no APETS? Essa pesquisa teve o objetivo de analisar o processo de formação continuada online e suas contribuições ao desenvolvimento profissional docente. A pesquisa fundamenta-se em autores como Moran (2007), Kenski (2007), Morin (2000), Freire (2000; 2001), Matos (2001; 2009; 2010), Tardif (2006), Levy (1996;1999), Behrens (2005; 2006), Torres (2004), Gonzáles-Simancas (1990). O processo de investigação na formação continuada do professor que atua no APETS levou os pesquisadores a optar por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), empreende a obtenção de dados descritivos, no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se

preocupando em retratar a perspectiva e o envolvimento dos participantes. O curso de formação pedagógica foi ofertado online, em uma sala virtual no AVA Eureka com cinquenta e três participantes. Os participantes são professores da educação básica das secretarias estaduais e municipais de ensino que atuam no APETS em diferentes contextos de ensino. O curso de extensão teve 60 horas e apresentou doze unidades temáticas que apresentavam as seguintes propostas: Unidade 1- Informações Básicas: consistia em fornecer informações sobre o andamento do curso, seu tutorial, agenda e andamento das tarefas. Unidade 2 - Fórum de Ambientação e Integração: possibilitou que o participante conhecesse o AVA Eureka, todas as suas possibilidades de interação, seus recursos e utilidades. Unidade 3 - atendimento Pedagógico ao escolar em tratamento de saúde: apresentou um panorama sobre o APETS juntamente com os conceitos que essa modalidade de educação não formal apresenta na contemporaneidade. Unidade 4 - Políticas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde: apresentou uma reflexão sobre as Políticas Educacionais voltadas ao escolar em tratamento de saúde. Unidade 5 - Mudanças de Paradigmas na Educação e Saúde: apresentou uma reflexão sobre abordagens conservadoras e inovadoras no trabalho pedagógico diante do APETS. Unidade 6 - Educação e Saúde: Cuidados Básicos do Professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde: apresentou uma reflexão sobre os modos de pensar e fazer a educação no APETS com os principais cuidados para realizar esse atendimento. Unidade 7 - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH: apresentou a proposta e as atividades desenvolvidas pelo SAREH. Unidade 8 - Escolarização Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: apresentou a proposta e as atividades desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação. Unidade 9 - Contação de História: apresentou a origem e a importância da contação de histórias para o atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Unidade 10 - Múltiplas Linguagens: apresentou subsídios teóricos práticos acerca das múltiplas linguagens na educação de escolares em tratamento de saúde, assim como refletir sobre a sua importância na educação destes escolares. Unidade 11 - Portfólio: nesta unidade os participantes construíram um portfólio das suas atividades realizadas no APETS com o objetivo de sociabilizar práticas pedagógicas e conhecer outras realidades de atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. Os participantes tinham a liberdade de construir o seu portfólio como desejassem, com realidades vivenciadas, fotos, *links* de vídeos, entrevistas, metodologias diversificadas, relatos de visitas, depoimentos, entre outras atividades. Unidade 12 - Seminário Final: nesta unidade os participantes do curso online deixaram suas impressões positivas, negativas e sugestões sobre o curso que participaram. As unidades realizadas foram planejadas para serem executadas em uma semana, somente a unidade Fórum de Integração e Ambientação que durou 10 dias, um tempo maior para que os participantes pudessem conhecer bem o ambiente de aprendizagem. Os professores/tutores que participaram deste curso de extensão online atuam ou pesquisam sobre o APETS e desenvolveram seus módulos utilizando os recursos do AVA Eureka, o que possibilitou que os mesmos pudessem desenvolver uma metodologia interativa e colaborativa com os participantes. O curso extensão proporcionou uma intensa interação entre os participantes, o que favoreceu o processo de ensino e aprendizagem, juntamente com a colaboração e a elaboração de metodologias inovadoras, bem como, o compartilhamento via ambiente virtual Eureka de atividades realizadas pelos docentes envolvidos na pesquisa. Em um processo de colaboração contínua os próprios participantes da pesquisa (pesquisadores, participantes, professores/tutores) tiveram a oportunidade de se comunicar via rede para

sugerir, melhorar ou acrescentar alguma atividade ao processo. Assim, além da colaboração dos pesquisadores no grupo, os próprios participantes puderam sugerir e participar do processo. Esta pesquisa permitiu ao grupo de pesquisa realizar esta formação pedagógica, integrado a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, do Mestrado e Doutorado em Educação da PUCPR. Esta pesquisa acolheu mestrandos e doutorandos do PPGE e também alunos de pesquisa PIBIC. A formação continuada Online permitiu uma aproximação maior da pesquisa científica realizada na universidade juntamente com os professores da educação básica que atuam ou pretendem atuar no APETS. O curso de extensão proporcionou aprendizagem, interação e formação de maneira colaborativa, gerando possibilidades de inclusão social e digital. O curso de extensão online planejado foi de grande relevância para esta pesquisa e para o Programa de Pós-graduação em Educação da PUCPR e para os pesquisadores, participantes, colaboradores e demais envolvidos, como também contribuiu diretamente aos diferentes ambientes que acontece essa proposta de escolarização. Um das metas dessa pesquisa foi a de ultrapassar os limites da fronteira abrindo perspectivas de novas pesquisas dentro da universidade voltadas para a formação continuada online, a qual atinge um universo inusitado, rápido, instantâneo, pois a um *click*, os professores que atuam no APETS podem usufruir de uma formação pedagógica online, traduzindo a uma verdadeira inclusão formativa para diferentes contextos, podendo conceber, produzir e avaliar novos recursos tecnológicos para o ensino e a aprendizagem. Diante do objetivo proposto pudemos planejar este curso online diante das discussões e reflexões que o grupo de estudo realizou em conjunto para sua execução, seu planejamento foi realizado de forma coletiva nos encontros realizados pelo grupo de pesquisa. No seu desenvolvimento foi possível perceber que a integração e a aprendizagem colaborativa são os eixos norteadores para que o seu desenvolvimento acontecesse de forma plena e satisfatória. Na avaliação realizada pelos participantes observou-se que os mesmos ficaram muito satisfeitos com o curso, que a aprendizagem adquirida foi colocada em prática diante das diferentes realidades que os professores atuavam, utilizaram de alguma forma as tecnologias da informação e comunicação em suas aulas no APETS. Por fim, alcançamos os objetivos propostos e vislumbramos a rica participação dos professores como também abrimos por meio deste curso online novos espaços metodológicos a prática pedagógica a fim de ampliar a visão diante da complexidade que é atuar como professor no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde.

Bibliografia

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 16. ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GONZÁLES-SIMANCAS, J. L; POLAINO-LORENTE, A. **Pedagogia hospitalar**: actividad educativa en ambientes clínicos. Madrid: Narcea SA de Ediciones, 1990.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**. O novo ritmo da informação. Campinas: Papyrus, 2007.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar**: educação e saúde de mãos dadas para humanizar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**. Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

TORRES, P. L. **Laboratório online de aprendizagem**. Uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

Palavras-chaves: Educação e Saúde. Docência. Formação Continuada. Escolar em tratamento de saúde. Ambiente Virtual.

Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação

Sandra Regina Sales
Coordenadora

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro
UFRRJ

Enfoques, tensões e protótipos: o Ensino Superior nas Revistas semanais brasileiras

Gustavo E. Fischman
Arizona State University – ASU
fischman@asu.edu

Alexsandra de Souza Soares
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
alexsandra.soares@yahoo.com.br

Neste trabalho apresentamos resultados de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação* na linha de pesquisa *Media-ações pedagógicas: estudos sobre política, cultura e educação*, mais especificamente no projeto *Demarcando o debate: o que dizem revistas semanais sobre a educação no Brasil*¹⁷⁵ que apresenta e analisa a estrutura discursiva de artigos publicados por revistas semanais nacionalmente influentes (*Veja, Isto É e Época*), relativos à educação no período de 1995 a 2013¹⁷⁶. Trata-se de um trabalho de cooperação entre a ASU e a UFRRJ no âmbito de uma pesquisa maior denominada *Comparative Study of media Reporting on Education*¹⁷⁷. No presente trabalho, apresentaremos resultados da pesquisa sobre educação e, mais especificamente sobre o Ensino Superior nas Revistas *Veja* e *Isto É*.¹⁷⁸

O primeiro passo realizado foi identificar, classificar e quantificar os artigos por nível e modalidade de ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Profissional e Ensino Superior. Os demais artigos foram classificados como educação geral, pois versam sobre dois ou mais níveis de ensino ou sobre diversas temáticas relacionadas a educação sem se relacionar a um nível ou modalidade de ensino especificamente.

No período pesquisado a Revista *Veja* publicou 643 artigos sobre educação. Destes, 25 sobre Educação Infantil, 16 sobre Ensino Fundamental, 25 sobre Ensino Médio, 1 sobre Educação de Jovens e Adultos, 10 sobre Ensino Profissional, 143 sobre Ensino Superior e 423 sobre Educação em geral.

A Revista *Isto É*, por sua vez, publicou uma quantidade bem menor de artigos sobre educação. Foram 401 artigos, dos quais 18 sobre Educação Infantil, 12 sobre Ensino Fundamental, 12 sobre Ensino Médio, 11 sobre Educação de Jovens e Adultos, 5 sobre o Ensino Profissionalizante, 115 sobre Ensino Superior, 228 sobre Educação geral.

175

A referida pesquisa contou com o apoio da FAPERJ através de um Auxílio Instalação, bem como de bolsas de Iniciação Científica tanto da FAPERJ quanto do CNPq – PIBIC.

¹⁷⁶ Em um primeiro momento a pesquisa seria realizada até 2010 e as buscas seriam feitas a partir do índice das três revistas. Em um segundo momento, tomamos duas importantes decisões: a primeira foi continuar com a pesquisa e a segunda foi realizar a busca na revista como um todo, já que o índice ao indicar o nomes de seções, nem sempre apresenta em detalhes o conteúdo de cada uma delas.

¹⁷⁷ Nos Estados Unidos pesquisou-se os discursos sobre a Educação apresentados em jornais “influentes” no país (*The New York Times, The Washington Post e The Los Angeles Times*) no período de 1980 a 2006.

¹⁷⁸ Estamos trabalhando na sistematização dos dados da *Época*.

Assim, encontramos que em ambas as revistas a grande maioria dos artigos versa sobre temas gerais em educação, seguido de artigos sobre o ensino superior, que tem maior incidência nas revistas do que a Educação Básica em seus diversos níveis e modalidade de ensino.

As matérias sobre Ensino Superior foram analisadas através de codificação feita em vários níveis como se pode verificar no quadro abaixo:

<p>C1 – Código do artigo: V-ES-data OU IE-ES-data</p> <p>C2 – Tipo: Editorial/Artigo Pesquisa /Opinião 1/Opinião 2/Entrevista/Especial</p> <p>C3 – Foto: Sim/ Não</p> <p>C4 – Autor da nota: Homem / Mulher</p> <p>C5 – Etnia: Branco/a /Negro/a/Pardo/a/Outro/a NA</p> <p>C6 – Profissão: Advogado (a) / Docente (nível) / Economista /Jornalista/ Político(a)/ Médico(a) / Sindicalista /)/ Empresário(a)/ Pesquisador(a) / Outro(a)</p> <p>C7 – Região: Global/ Regional (América do Sul/ EUA/ União Europeia) Nacional/Região/ Estado/ Cidade/Bairro</p> <p>C8 – Nomes das instituições mencionadas: MEC/ Legislativo/ Judiciário/ Universidade (escrever nomes) / Indivíduos (escrever nomes)</p> <p>C9 – Enfoque do artigo: Político e</p> <p>C10 – Tensões: Qualidade / Acesso e Benefício Público / Benefício Privado</p> <p>C11 – Palavras-chave:</p> <p>C12 – Protótipos: Nostalgia Acadêmica / Empreendedorismo Educativo/Redenção Consumista:</p>

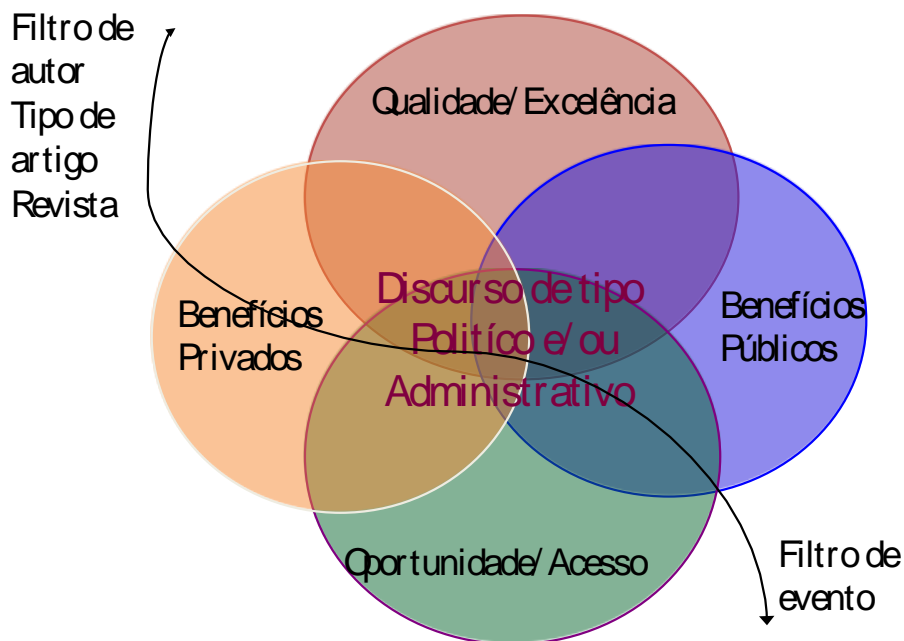
Figura 1: Codificação dos artigos sobre Ensino Superior

Usamos, ainda, uma codificação aberta, metodologia comparativa para descrever os padrões discursivos (FAIRCLOUGH,1995) que formavam a base para a identificação dos protótipos para o conceito de Educação Superior. Inicialmente, lemos os artigos várias vezes, codificando-os abertamente e recodificando-os na medida em que líamos. Coletamos então os códigos em grupos até obter categorias que eram internamente homogêneas e heterogêneas entre os grupos (MILES & HUBERMAN, 1994; STRAUSS & CORBIN, 1998). Estas categorias eram de dois tipos: (1) o contexto sociopolítico mais amplo como discutido nos artigos de pesquisa e (2) os elementos do argumento do artigo de pesquisa. Uma vez desenvolvidas estas categorias, revisamos e recodificamos, conforme necessário, todos os artigos para estas categorias de códigos que criamos. Neste ponto, nossa abordagem foi igual a outras de análise textual, incluindo análise do discurso e análise crítica do discurso. (VAN DIJK, 1988, 1998).

A partir desta análise, surgiram padrões referentes ao discurso da educação superior nas matérias. A grande maioria das políticas foi discutida dentro de uma gama restrita de ideologias influenciadas pelos filtros institucionais do processo da mídia de comunicação (ALLAN, 1999; HERMAN & CHOMSKY, 1988) e duas tensões principais dentro da política de educação superior: (1) acesso a educação superior /manutenção da excelência na educação superior; (2) o benefício privado da educação superior para os indivíduos / o benefício público da educação superior para a sociedade como um todo. Nesse processo, foram identificados dois enfoques discursivos principais utilizados quais sejam, o político (qual é o objetivo/propósito da universidade?) e o administrativo (como se melhora ou resolvem os problemas da universidade?)

A seguir, demos um passo analítico adicional. Nesta rodada da análise, examinamos a exposição das matérias de como as instituições eram estruturadas para gerenciar as tensões qualidade-acesso e benefícios público-privado com um todo: as crenças subjacentes à educação superior, os valores sociais mais amplos e os meios institucionais para atingir os objetivos propostos, como se pode perceber na figura 1:

Modelo de Tensões Discursivas



Na revistas *Veja* a análise dos artigos demonstra que houve predominância da tensão benefício público e benefício privado, pois 80 dos 143 artigos sobre Ensino Superior demonstraram como a universidade pode trazer benefícios individuais em tensão com os benefícios à sociedade como um todo. a tensão qualidade e acesso esteve presente em 71 dos 115 artigos publicados, o que revela maior interesse nas vagas, critérios e modos de ter acesso a eles, sempre em tensão com a manutenção ou perda da qualidade do ensino ofertada.

No que tange aos enfoques, em ambas as revistas enfoque administrativo se sobrepôs ao político: na *Veja* foram 93 e na *Isto É* 71. Podemos depreender destes dados que as revistas pesquisadas demonstram uma maior preocupação com a eficiência ou com questões e relegam para segundo questões político e pedagógicas inerentes ao ensino superior, embora estes se façam presentes.

Continuando o método recursivo de comparação constante, procuramos por instâncias de cada exposição de forma a utilizar uma lente de protótipo. Avanços recentes no campo da ciência cognitiva e da linguística (FELDMAN, 2006) têm demonstrado que para entender conceitos como “educação”, “política” ou “mídia” é preciso ir além da análises que abordam os problemas sociais como intercâmbio entre atores puramente racionais-cartesianos. O trabalho de George Lakoff (1987, 2002), Rosch (1999) e outros afirmam de forma convincente que o “protótipo” grandes categorias metafórico-

cognitivas, são aspectos centrais do pensamento humano, que podem dizer muito sobre como as pessoas físicas e as instituições percebem e compreendem as suas realidades. Os protótipos se desenvolvem a partir de nossas experiências diretas e também das nossas experiências secundárias, da informação e das representações que recebemos dos outros, incluindo a mídia, colegas, familiares e amigos. A força de cada uma destas informações na formação do protótipo depende de vários fatores, incluindo impacto emocional, frequência de exposição e relevância do sucesso social de um indivíduo (LAKOFF & JOHNSON, 2003). Em suma, quanto mais usado é um protótipo, mais ele é sustentado. Quase por definição, os protótipos sociais apresentados pela mídia de *massa* – no caso da educação superior – podem ter um efeito profundo no modo como entendemos um conceito em questão e se as políticas relativas fazem sentido ou não. Se suficientemente predominante, um protótipo social pode até mesmo impedir a conceitualização de alternativas. Eles farão parte do que chamamos de “senso comum” (LAKOFF, 2002, p.4).

Usando esta lente teórica, procuramos compreender como os autores das matérias entendiam o que é e como deve ser uma universidade – o que é e o que deve ser ensinado, como os alunos são e devem ser admitidos e formados, como instituições de ensino superior são e devem ser financiadas e o objetivo real e desejado da educação superior, entre outros (LAKOFF, 1987). Vimos que as matérias se uniam em torno destes protótipos institucionais, dois estabelecidos e um emergente, em construção. Dois eram bem formados, distintos e estruturados consistentemente. Nós os denominamos de *Nostalgia Acadêmica* (NA) e *Empreendedorismo Educacional* (EE). O terceiro, *Consumismo-Educacional Redentor* (CER) era formado parcialmente – uma tentativa de achar um meio caminho de reconciliar aspectos de NA e EE num único modelo institucional, mesmo que distinto de ambos.

O protótipo *Nostalgia Acadêmica* foi o que menos apareceu na análise dos artigos da *Veja* no período estudado, a saber em 13 artigos. Também na Revista *Isto É* a incidência deste protótipo é menor, ou seja 21 artigos. Nele, a educação superior deveria incluir um ou mais das cinco condições ou atributos a seguir:

- 1) O ensino e a aprendizagem de grandes verdades universais e atemporais, através de aulas expositivas ministradas pelo docente;
- 2) a produção de conhecimento pelo seu valor em si, o que inclui o conhecimento das artes e o desenvolvimento de alunos completos e equilibrados, em se importar com as vantagens econômicas diretas;
- 3) a melhora da comunidade, com ênfase na formação de líderes comunitários.

Para obter esses resultados, a educação superior deveria ter pelo menos uma estas características estruturais:

- 4) ser financiada pelo estado; e
- 5) ser uma instituição autônoma com sua própria cultura e processos.

O *Empreendedorismo Educacional* foi o segundo protótipo mais comum, já que aparece em 54 artigos dos artigos da Revista *Veja* e 34 dos artigos da *Isto É*. Nessa perspectiva a educação superior se caracteriza por um mais dos seis objetivos a seguir:

- 1) o ensino de certos conhecimentos que permitiriam aos alunos melhorar sua posição econômica (ao invés de estudantes bem formados integralmente);

2) a produção de trabalhadores bem qualificados e de conhecimentos para investigações, pois a educação superior é a chave para a prosperidade econômica de um país e para a concorrência com outros países.

Para alcançar estes objetivos, a educação superior deveria ter uma ou mais das seguintes características estruturais:

- 3) ser um negócio com financiamento próprio;
- 4) produzir conhecimento e vendê-lo aos estudantes e clientes investigadores;
- 5) utilizar critérios objetivos que possam medir os resultados acadêmicos, tanto na admissão de estudantes como para demonstrar a qualidade institucional;
- 6) promover a competição, chave para o aperfeiçoamento, tanto entre estudantes, quanto entre instituições.

O protótipo *Redenção Consumista*, por sua vez, representa a maioria dos artigos analisados em ambas as revistas, ou seja na Revista *Veja* foram localizados 76 artigos, enquanto na *Isto É* foram encontrados 60. Apresenta seis características que podem aparecer isoladas ou combinadas, quais sejam,

- 1) a educação superior deveria ser universalmente aberta e acessível a todos aqueles que alcancem os padrões de realização ou mérito;
- 2) como para a *Nostalgia Acadêmica*, a educação superior deveria formar alunos plenos e equilibrados; a produção do conhecimento deveria levar em conta e estar a serviço dos benefícios econômicos, como na perspectiva do empreendedorismo;
- 3) como para a *Nostalgia Acadêmica* e *Empreendedorismo Educacional*, a educação tem a obrigação e o papel de melhorar a sociedade;

Para alcançar estes objetivos, a educação superior deveria ter uma ou mais das seguintes características estruturais:

- 4) Os critérios de realização ou mérito deveriam se expandir para não apenas incluir a pontuação alcançada em exames padronizados – podem levar em conta qualidades dos alunos como a possibilidade que têm aqueles com pontuação mais baixa em situações difíceis de superar a adversidade (o potencial) e “diversidade”, os talentos (música, matemática e esportes), bem como raça, gênero, classe social etc. (pode incluir ações afirmativas – AA e ajuda financeira ampliada);
- 5) Como para o *Empreendedorismo Educacional* a competição transformou-se na chave para o progresso entre os alunos que desejam entrar na universidade e também entre os alunos pelas instituições de educação superior (porém admite certo apoio para as AA).
- 6) Como na *Nostalgia Acadêmica* enfatiza o papel do governo, em geral através do financiamento, mas também coincide com o *Empreendedorismo Educativo* ao não se opor as associações da universidade com empresas privadas.

Bibliografia

ALLAN, S. *News culture*. Buckingham, UK: Open University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Harlow, UK: Longman, 1995

FELDMAN, J. *From molecule to metaphor: A neural theory of language*. Cambridge, MA: MIT Press, 2006.

HERMAN, E. & CHOMSKY, N. *Manufacturing consent: The political economy of the mass media*. New York: Pantheon Books, 1988).

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. *Moral politics: How liberals and conservatives think*. 2nd Ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LAKOFF, G., & Johnson, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003).

MILES, M., & HUBERMAN, A. *Qualitative data analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. initiatives and the case of affirmative action. *Harvard Educational Review*, 78 (2), 1994, p. 289 – 313.

ROSCH, E. Reclaiming cognition: The primacy of action, intention and emotion. *The Journal of Consciousness Studies*, 6 (11-12), 1999, p. 61-77.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

VAN DIJK, T. Opinions and ideologies in the press. In P. Garrett and A. Bell (eds.) *Approaches to media discourse*. Malden, MA: Blackwell, 1998.

VAN DIJK, T. *News as discourse*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

Palavras-chaves: Mídia – Educação Superior – tensões – enfoques – protótipos

Os discursos sobre ação afirmativa da revista Veja: entre a correção de injustiças e o “populismo”

Sandra Regina Sales

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
sandrereginasales@gmail.br

Yann Luiz Nogueira de Oliveira

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ
yannluiz14@hotmail.com

A difusão da expressão *ação afirmativa* ocorre no Brasil cercada por ambiguidades, já que a associação direta das políticas de AA às chamadas cotas ou reservas de vagas e até mesmo a redução daquelas a estas é bastante comum no país. Tal associação se deve, em grande medida, ao fato de que a implementação das cotas no ensino superior, especialmente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ter sido o primeiro grande evento com consequências práticas, batizado no país com o nome de AA, com grande repercussão na imprensa nacional¹⁷⁹.

Contribui para a referida associação, além da aparência de inauguração, a forma pela qual foi tomada a decisão para a adoção de cotas na UERJ. Tanto o Decreto-lei — originado no poder executivo, que determinava que 50% das vagas desta Universidade deveriam ser reservadas para alunos oriundos da rede pública de ensino¹⁸⁰ — quanto a Lei proposta pelo poder legislativo — que previa 40% das vagas para negros e pardos¹⁸¹ — foram aprovadas sem praticamente nenhuma discussão, seja com a comunidade acadêmica, seja com a sociedade como um todo. Similarmente, foi aprovada uma outra lei que reservava 10% das vagas da UERJ para portadores de deficiência física¹⁸², sendo que esta não teve grande repercussão na mídia¹⁸³.

O processo de implantação de cotas em 2003 acabou por provocar muitas contestações no âmbito da sociedade em geral, que contaram com a cobertura da mídia. Assim, os proprietários de cursos pré-vestibulares e de escolas privadas ajuizaram no Supremo Tribunal Federal, por meio da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEM, entidade representativa da categoria, uma Ação Direta de Inconstitucionalidade contra a Lei de cotas¹⁸⁴. Alguns pais, que se sentiram

¹⁷⁹ Embora a UERJ tenha sido o principal foco da repercussão da mídia, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) também adotou as mesmas medidas no mesmo período.

¹⁸⁰ Decreto-lei n.º. 3542/2000 editado no governo de Anthony Garotinho e Benedita da Silva (1999-2002).

¹⁸¹ A Lei n.º. 3.708/2001 é de autoria do Deputado José Amorim.

¹⁸² Lei n.º. 4.061/2003, cuja autora foi a Deputada Tânia Rodrigues. A expressão *deficiência física* foi usada no texto da lei.

¹⁸³ Após um intenso debate, tanto internamente na UERJ, quanto na ALERJ, foi aprovada a Lei n.º. 4.151/2003, que revoga as anteriores e institui que 45% das vagas da UERJ e da UENF devem ser reservadas, do seguinte modo: 20% para alunos oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para portadores de necessidades especiais e outras minorias étnicas.

¹⁸⁴ Por decisão unânime dos membros do Supremo Tribunal Federal em 2012 as cotas étnico-raciais, implementadas desde 2003, foram consideradas constitucionais. Também foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei número 12.711/2012 (“Lei de Cotas”) para universidades e escolas técnicas

prejudicados, manifestaram-se impetrando mandados de segurança, visando a assegurar a vaga de seus filhos, pela suspeita de que estes estariam “perdendo” seus lugares para outros candidatos “menos preparados”. Outra forma de manifestação ocorreu em seções destinadas a leitores, em jornais e revistas de larga circulação no país, que publicaram cartas protestando contra o preceito legal. (FRY, 2005).

Estas ambiguidades, que contribuíram para tornar as políticas de AA tão controversas, relacionam-se com as dificuldades históricas, políticas e sociais que envolvem a discussão de raça e racismo no Brasil, como também com as percepções que os brasileiros têm sobre sua própria identidade racial, ao mesmo tempo que se refletem e são realimentadas pela mídia do país.

O debate atual sobre a identidade racial, sobre a existência ou não do racismo no Brasil e sobre as formas de interação estabelecidas entre os diferentes grupos de raça ou cor está centrado em posicionamentos divergentes a respeito do *mito da democracia racial*. A ideia de que no Brasil não existe discriminação ou preconceitos raciais e que as diferentes raças convivem em harmonia, já não representa um consenso no país¹⁸⁵. No entanto, com o advento das políticas de AA e, especialmente, da implantação de cotas baseadas no critério racial ou de cor, este debate é retomado com muita força.

A forma como o brasileiro enxerga estas questões está relacionada à construção histórica da identidade racial do país, que se fundou na mistura racial levada a cabo no processo de colonização e modernização da mão-de-obra, mas também, em função de estratégia de branquear o povo brasileiro. Tal política advém da compreensão de que a raça negra era inferior e do pessimismo instalado em torno do futuro do país, se ele se mantivesse majoritariamente negro. (GUIMARÃES, 1999; TELLES, 2003; MEDEIROS, 2004).

Contraditoriamente, os resultados de uma estratégia racista resultaram na construção da ideia de que o país seria um paraíso racial, sem racismos e sem discriminação com base em raça ou cor. Em outras palavras, uma democracia racial. Gilberto Freyre é considerado o grande formulador da noção de democracia racial – que, a rigor, ele jamais batizou¹⁸⁶. Apesar de suas inegáveis contribuições conceituais, de grande repercussão no que se trata do questionamento dos preconceitos que vigiam entre os teóricos contemporâneos a ele, Freyre não logrou superar totalmente a tradição anterior, que defendia a ideia de “branqueamento da nação brasileira”. (TELLES 2003).

Além disso, a forma pela qual se constituiu o ensino superior brasileiro, contribuiu para tornar o acesso às universidades públicas e, em especial, aos cursos de mais disputados, extremamente competitivo, o que torna a discussão sobre AA ainda mais difícil. A expansão do sistema de ensino superior brasileiro ocorrida nos últimos 40 anos evidencia, por um lado, o mais alto grau de privatização da América Latina e um dos mais altos do mundo. Por outro lado, esse processo possibilitou uma transformação nesse nível de ensino, pois embora sem ampla cobertura, a oferta ampliou-se, com uma

pertencentes ao sistema federal, estabelecendo cotas de 50% para estudantes oriundos da rede pública combinando renda e critérios étnico-raciais por região (BRASIL 2012).

¹⁸⁵ Guimarães (2001, p. 12-14) faz referência à existência, no período de 1940 a 1964, de um consenso entre os militantes negros, a esquerda e intelectuais brasileiros em torno da democracia racial. Como exemplos do fim do referido consenso, o autor cita trabalhos de Florestan Fernandes de 1964 e 1965, em que começa a reconhecer a *democracia racial* como um mito, e também se refere a um pronunciamento de Abdias do Nascimento, de 1968, que a qualifica como um “logro”.

¹⁸⁶ Telles (2003, p. 65) afirma que “Apesar de ser atribuída a Freyre, as origens do conceito de democracia racial permanecem obscuras. Em 1945, Freyre publicou *Brasil: uma interpretação*, onde pela primeira vez usou o termo ‘democracia étnica’”.

diversificação do público quanto à renda, faixa etária etc. (CUNHA,1988; MENDONÇA, 2000).

Podemos afirmar que, de uma forma ou de outra, muitas destas questões estiveram presentes na mídia brasileira. Nesse trabalho, nos propomos a apresentar e discutir a lógica de argumentação e o posicionamento sobre AA da *Veja*¹⁸⁷, revista semanal brasileira de grande circulação que integra um conglomerado midiático de grande influência no país.

O Ensino Superior e as AA: o discurso da *Veja*

No que tange à Revista *Veja*, o primeiro dado a destacar é que a revista, não utiliza expressão Ação Afirmativa, nem quando faz alusões a tais políticas nos Estados Unidos, país no qual o termo é frequentemente utilizado. A revista opta por utilizar o termo cota ou reserva de vagas.

Além disso, chama a atenção o fato da revista ter publicado apenas nove artigos sobre as cotas nos 16 anos pesquisados: um em 1999, dois em 2003, três em 2004, dois em 2005 e um em 2007, sendo este último a matéria de capa.

Também merece destaque, presente em oito das nove matérias, a ênfase de que a distribuição das vagas nas universidades brasileiras é injusta. A matéria intitulada “Lugar marcado”, por exemplo, publicada em 1999 ao discutir um projeto de lei que previa a adoção de cotas para alunos da rede pública, destaca a injustiça de classe ao afirmar que

a proposta do senador é um dos textos de maior nobreza já produzidos em Brasília. Ela toca numa discussão fundamental: a injustiça na distribuição de cadeiras da rede oficial de universidades. A escola pública de ensino fundamental e médio forma três vezes mais alunos do que a escola particular, mas oferece uma qualidade de ensino notadamente inferior e fica com a minoria das vagas nas boas faculdades. Resultado: quem tem dinheiro no bolso e gastou com a educação do filho consegue matriculá-lo na universidade pública, que é de graça e melhor que a faculdade particular. (*Veja*, 28/07/1999).

Publicada em 2003, a matéria intitulada “Não deu certo”, mesmo criticando o sistema de cotas no vestibular da UERJ, enfatiza a injustiça do acesso à universidade pelo critério étnico-racial

O Brasil das ruas é, em grande parte, negro ou pardo. O Brasil das universidades é quase que integralmente branco. É um dos resultados mais visíveis – e vergonhosos – do apartheid social que ainda vitima os descendentes de escravos africanos. (*Veja*, 26/02/03)

“O grande salto para trás”, publicada em 2005, faz pesadas críticas a Reforma universitária proposta pelo governo, mas ainda assim, destaca a baixa oferta de vagas no ensino superior do país em comparação com outros países:

O Brasil tem um sério, complexo e verdadeiro problema no campo do ensino superior. Em proporção a sua população, é um

¹⁸⁷ Destacamos que nosso trabalho realiza-se nas matérias publicadas na revista impressa. Exclui-se, portanto, artigos publicados na versão *on-line* e nos blogs de seus colunistas ou colaboradores.

dos países emergentes com menos gente cursando faculdades.(...) O Brasil tem cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas em cursos superiores. Isso equivale a 1,9% da população. Na Argentina esse número é de 4,6%, no Chile, de 4,3%, e na Coréia do Sul, de 7,4%. (Veja, 26/01/2005).

Apesar da identificação dos problemas de acesso ao ensino superior, que aliás, é parte da lógica de argumentação utilizada pela revista, as cotas estão longe de ser uma política adequada para resolver tais injustiças presentes na distribuição das poucas vagas disponíveis na universidade brasileira. Nem mesmo a matéria publicada em 1999, quando as cotas ainda não haviam sido implementadas, que louva a iniciativa do projeto de lei que garantiria cotas para alunos de escola pública e que trata as cotas como alternativa, é plenamente favorável às cotas:

O projeto de cota para a escola pública tenta resolver a distorção da universidade por meio de um atalho. Já é um começo de discussão sobre um tema crucial na injusta sociedade de castas que existe no Brasil. (Veja, 28/07/1999).

A análise das matérias nos permite afirmar que o discurso sobre as cotas foi mudando ao longo dos anos. Se antes de sua implementação estas poderiam se apresentar como uma alternativa, mesmo que paliativa, com o tempo elas foram se tornando uma política “populista”, e suas críticas eram feitas no bojo às críticas ao governo federal ou estadual como é o caso da matéria “Retrato em preto-e-branco” publicada em 2004: “A questão preocupante é que o tema ‘inclusão social’ presta-se como poucos outros a medidas populistas, que podem acabar prejudicando exatamente os potenciais beneficiados pelo sistema de cotas.” (Veja, 21/04/2004).

A matéria destaca, ainda, que medidas populistas são perversas. Para tal utiliza como estratégia discursiva apresentar a fala de um ex-reitor da UERJ, quando este afirma que o corte de renda estabelecido com a mudança da lei estabelecida para o sistema de cotas da UERJ causaria problemas de permanência na universidade aos alunos mais pobres:

Neste ano, entrarão pelo vestibular 5.000 novos alunos – sendo 45% cotistas. Mas a lei não prevê recursos para dar conta das necessidades de alunos que não têm computador em casa, dinheiro para comprar livros e, muitas vezes, nem como chegar à escola. Outra experiência, portanto, fadada ao fracasso. “Não basta garantir o acesso, é preciso dar condições de permanência na universidade. Senão, é perversidade”.

O problema maior seria é que as cotas seriam medidas “populistas” extremamente perigosas, por pelo menos três motivos principais. O primeiro deles tem a ver com dinâmicas internas à universidade. Da forma como estão sendo propostas, tais medidas seriam prejudiciais, pois atingiriam o pilar que sustenta a universidade que é o mérito acadêmico:

É louvável que se procure minorar os estragos causados por séculos de racismo e discriminação. Mas as cotas do jeito que foram estipuladas no Rio não são a melhor forma de fazer isso. Na verdade, trata-se de um regime que cria uma nova forma de

discriminação – a discriminação contra o mérito. (*Veja*, 26/02/2003).

Do mesmo modo, Cláudio Moura Castro, em artigo “A maquiagem do monstro”, escrito em 2004, critica veementemente o projeto do Ministério da Educação de estabelecer cota de 50% das vagas em universidades federais e afirma que a universidade não é o lugar de se fazer “justiça social”. Castro até admite a possibilidade de cotas em alguns casos, que não explicita, mas é ferrenho defensor do mérito intelectual:

A idéia de cotas para os alunos das escolas públicas parece atraente. Mas, na prática, traz problemas graves. O primeiro é de princípio. No ensino superior, sobretudo nas universidades públicas – extraordinariamente caras –, deve reinar o princípio da meritocracia intelectual, no qual pode mais quem sabe mais e sobe mais quem sabe mais. Uma violação à força bruta dessas regras não se faz sem graves prejuízos para uma instituição em que o mérito é fundamental. As soluções apropriadas para o Brasil deveriam ser muito mais complexas e matizadas, em cada caso, fixando-se as cotas em níveis em que a perda de qualidade seja aceitável (há estudos sobre o assunto). (*Veja*, 26/05/2004).

A qualidade da universidade pública é o segundo aspecto que seria profundamente afetado com a implantação das cotas. Embora a tensão acesso/qualidade tenha sido predominante no discurso da *Veja*, a tensão benefício público/benefício privado também se fez presente, ficando explícita na matéria “Não deu certo”:

Decorrem daí dois danos: ao próprio estudante, que não terá uma formação à altura para praticar a profissão que escolheu, e à sociedade, que terá de se haver com profissionais menos gabaritados. Tudo isso acarretará, por fim, mais discriminação. Corre-se o risco do surgimento das expressões “médico de cota” ou “advogado de cota”, para designar profissionais de formação supostamente pouco confiável. (*Veja*, 26/02/2003).

A terceira consequência das cotas que gostaríamos de destacar no discurso da *Veja*, é que tais medidas trariam o risco de provocar o ódio racial no Brasil. Especialmente na matéria de 2007 cuja capa se intitula “Gêmeos idênticos, Alex e Alan, foram considerados pelo sistema de cotas branco e negro. Mais uma prova de que raça não existe”, a revista toma como mote o caso que teve grande repercussão na Universidade de Brasília, para além de apresentar suas perspectivas sobre raça e racismo no Brasil decretar: “O Brasil, que tinha o privilégio de ser oficialmente cego em relação à cor da pele de seus habitantes, infelizmente corre o risco de ser mergulhado no ódio racial” (*Veja*, 06/06/2007).

Uma outra marca da lógica argumentativa da *Veja* é que solução para os problemas de acesso a universidade, está fora dela, ou seja, está na melhoria da educação básica como afirma Moura Castro “Melhorar o ensino público básico é a única política que enfrenta o real problema de equidade. Infelizmente, não é uma política de charme, pois seus resultados custam a aparecer” (*Veja*, 26/05/2004).

O próprio Moura Castro completa que “obter justiça social na entrada da universidade é como tentar maquiagem o Frankenstein. Batom, ruge e pó-de-arroz não conseguirão reduzir sua feiúra” (Veja, 26/05/2004).

Bibliografia

BRASIL. PROUNI. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 15 de maio de 2014.

BRASIL. *Congresso Nacional. Lei 12.711/2012*, 2012.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

FRY, P. (2005) *A persistência da raça: Ensaio Antropológico sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2001.

IBGE. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica número 27. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira*, Brasília: IBGE, 2010.

MARTINS, A. R. N. Racismo e imprensa – argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades *In: SANTOS, Sales A. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (Coleção Educação para Todos), 2005, p. 179-207.

MEDEIROS, C. A. *Na lei e na raça: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos*, Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MENDONÇA, A. W., P.C. A Universidade no Brasil, *Revista Brasileira de Educação, São Paulo Maio-Agosto 2004, número 014, p. 131-150*.

MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIXÃO, M. *Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil*, Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PAIXÃO, M., MONÇORES, E., ROSSETO, I. ‘Ações afirmativas por reserva de vagas no ingresso discente nas Instituições de Ensino Superior (IES): um panorama segundo o Censo da Educação Superior de 2010’, in GEA. *Democratização da educação superior no Brasil: avanços e desafios*, Rio de Janeiro: FLACSO.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

PAIXÃO, M., ROSSETTO, I, MONTOVANELE, F., CARVANO, L. M. (Orgs.) *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça*, Rio de Janeiro: Garamond.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*, Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

Palavras-chaves: Revista *Veja* – Ensino Superior – Ação Afirmativa

Comunicação, Educação e Consumo

Saraí Schmidt
Coordenadora

UNIVERSIDADE FEEVALE

*O público e o privado na cultura do consumo:
a criança como assunto de interesse de todos*

Carolina Rigo

Saraí Schmidt
Universidade Feevale/RS
carolahlah@gmail.com

Quando motivado a informar-se e a participar de discussões sobre assuntos que envolvem a cidade onde vive ou que, de alguma forma, dizem respeito à convivência dos homens entre si, porque já não concorda com aquilo que vê e quer imaginar outras soluções para questões da ordem do urbano, das relações sociais e da subjetividade, o indivíduo pode colocar-se em um emaranhado de perguntas, sem vislumbrar uma saída. Como agir? Que tipo de projetos ou ações merece dedicação? Como participar no governo do que é comum? Quais os efeitos de participar? Esforços trarão algum resultado? De que tipo?

As discussões levantadas na presente investigação, embora não tragam respostas exatas ou pontuais para tais questionamentos, ajudam a pensar sobre essas perguntas, que colocam em pauta o personagem social do homem público, bem como os limites e possibilidades de agir coletivamente na cultura do consumo. Trata-se de assuntos que não são tranquilos de pensar quando múltiplos enunciados de variados campos discursivos circulam (com ajuda da mídia e dos sempre crescentes meios técnicos), se cruzam (se atravessam) e convocam diferentes modos de ser do homem público. Nem quando a política parece despertar sentimentos de desgosto e vontade de distância em vez de participação. A política que o estudo se envolve, basicamente, trata da relação dos homens entre si, do fato de os homens viverem em conjunto a partir da experiência de uma realidade coletivamente construída, na qual são necessárias contínuas negociações da vida cotidiana que possam acomodar as diferenças formadoras dessa coletividade.

A pesquisa justifica-se porque, embora a discussão não seja de forma alguma nova, parece que estamos passando por mudanças de comportamento em relação à exigência de direitos e de deveres do indivíduo e do Estado e às responsabilidades empresariais para com o coletivo. Em cidades contemporâneas orientadas pela cultura do consumo, valores vinculados ao individualismo, aos desejos particulares, à competição, à visibilidade, ao sucesso, são priorizados em detrimento de outros, tais como: a colaboração, o viver em conjunto e o interesse comum. Ao mesmo tempo, observa-se crescente proliferação de movimentos sociais, de “coletivos” que se propõem a pensar a cidade e novas formas de apropriar-se dela; de *crowdfundings*¹⁸⁸, de ativistas que contestam ações políticas e formulam novas políticas públicas. Há, ainda, aumento nos investimentos em *branding* e *marketing* na forma de patrocínio e de apoio a projetos ambientais, culturais ou sociais, realizadas por empresas a fim de oferecer benfeitorias aos consumidores e produzir uma imagem positiva de suas marcas. Pensar o espaço público e a difícil posição do homem público nos dias de hoje se mostra um

188

Consiste em um tipo de financiamento coletivo, em geral, de pessoas físicas que se interessam em apoiar a iniciativa proposta.

campo inesgotável de reflexão e quem sabe uma boa forma de configurar e experienciar outras maneiras de interação social.

A partir de um atravessamento pelo assunto criança, a pesquisa se propõe a pensar o binômio individual-coletivo na cultura do consumo. Em resumo, o estudo utiliza-se de dois conjuntos de materiais empíricos: 1) movimento/campanha *Somos Todos Responsáveis* e 2) movimento/campanha *Infância Livre de Consumismo*. Esses materiais contêm variadas segmentações de conteúdo; sendo assim, tais conjuntos passaram por subdivisões para suas respectivas análises, como segue: a) Texto fundacional de cada um dos movimentos; b) Publicações nas páginas do Facebook de cada um dos movimentos; c) Comentários dos participantes de ambos os movimentos. Ambos movimentos se dizem preocupados com a proteção das crianças, mas com posicionamentos bastante contrários sobre como essa proteção pode e deve dar-se. O *Infância Livre de Consumismo* quer proteger a partir de uma nova lei e do fim da autorregulamentação publicitária. O *Somos Todos Responsáveis* defende a participação próxima dos pais na vida das crianças, mantendo a mídia no atual modelo de operação. Resultante do acompanhamento sistemático e do mapeamento do conteúdo publicado pelos movimentos em outubro de 2013 (mês do dia das crianças), foram organizados três quadros com possíveis unidades analíticas.

Focalizando a temática na compreensão do lugar opaco do homem público em tempos atuais, utilizo como questão norteadora: quais são as configurações que o discurso político sobre o homem público toma nos movimentos? O estudo não intenciona encontrar uma saída ou uma solução para a complexa questão de como voltar a colonizar o espaço público. De maneira mais humilde, os questionamentos levantados visam a “dar a ver”. A pesquisa almeja evidenciar textos que pautam formas de atuar no espaço público contextualizado na cultura do consumo para, como objetivo central, discutir limites e possibilidades de agir coletivamente no que tange a assuntos de interesse comum – no presente caso, a criança. Investigar enunciações que perpassam a criança oferece-nos pistas da forma de ver o mundo para o indivíduo adulto, pois, “em uma cultura narcísica, o lugar das crianças é crucial por serem os representantes forçados de nossos sonhos, elas – e o tipo de amor e ódio que encontram – revelam imediatamente o momento e o estado de nossa cultura” (CALLIGARIS, 1996, p. 213).

Para ampliar o diálogo sobre o lugar ocupado pelo homem público na cultura do consumo e para ajudar a responder os objetivos traçados, o aporte teórico dá conta de dois eixos centrais. O primeiro deles conecta os campos do consumo e da política. O segundo, os campos da política e a criança como bem comum. Na tensão entre consumo e política, na qual busco discutir a colonização do espaço público pelo privado, a constituição de um mundo comum, como também a experiência nele, e alguns dos traços de uma cultura de consumo que interfere nos modos de ser do homem público, os autores Zygmunt Bauman (1999a; 1999b; 2000; 2001; 2008a; 2008b; 2011; 2012), Hannah Arendt (1993; 2005; 2011) e Richard Sennett (1988) são contribuições centrais. Foi a partir dessas leituras que os conceitos articuladores da investigação – individualismo, liberdade, ação e mundo comum – emergiram.

A cultura do consumo atravessa territórios variados pelo globo e tende a priorizar as soluções de problemas, mesmo que coletivos, de maneira individual. Ela parece aprimorar um desmoronamento do mundo comum juntamente com a valorização de que cada sujeito deve ser responsável pela sua própria situação de vida. Os enunciados que preenchem o espaço público, em vez favorecer os que se referem às preocupações relacionadas ao viver em conjunto e aos interesses comuns, passam para a exposição de histórias particulares de vida, anseios pessoais ou, ainda, conselhos de

como cada um pode alcançar o sucesso – sugestões que usualmente convocam o personagem social contemporâneo do consumidor e colaboram para um encolhimento do espaço público e um alargamento do espaço privado.

Para Bauman (2000), vive-se um tempo de ordem econômica e de novas configurações de convivência humana, no qual o indivíduo tem maior liberdade de convocar processos de identificação, ininterruptos e infinitos (que colaboram para um maior estado de incertezas). Em contrapartida, trata-se de uma liberdade bastante limitada quando o indivíduo não tem força de transformar o que lhe é oferecido como opção ou os preceitos que receitam as condições de se preferir uma coisa à outra.

Articula-se à Bauman a tese de Sennett (1988). Para este autor, o tempo atual, em âmbito urbano e ocidental, caracteriza-se por um modelo narcísico de relações sociais que consistiria em uma obsessão no valor que as coisas e as pessoas têm para o sujeito. Nesse sentido, não haveria o distanciamento necessário de leitura das coisas do mundo, obscurecendo-se tanto a ação quanto o pensamento. A preocupação exacerbada com a personalidade coloca-nos em um contexto de tirania da intimidade que acaba por minar o espaço público.

Por fim, faço referência aos argumentos de Arendt (1998) sobre o mundo comum, que difere totalmente do mundo privado. O espaço público implica esse mundo onde são discutidos os assuntos de interesse de todos e a pluralidade de perspectivas é apresentada. Não cabem aqui interesses privados ou de grupos particulares, nem visões únicas com resultados definidos. Para Arendt (1998, p. 68), “o mundo comum acaba quando é visto somente sob um aspecto e só se lhe permite uma perspectiva”. Com efeito, o espaço público é o espaço da liberdade, entendida como a potencial capacidade de iniciar algo novo e imprevisível e onde o indivíduo revela sua singularidade porque é onde ele vê e escuta outros, é visto e é ouvido por eles.

Na articulação entre política e criança, o estudo privilegia as contribuições de Walter Kohan (2010), Jorge Larrosa (1998), Vanessa Sievers de Almeida (2011) e Contardo Calligaris (1996). A escolha de tais autores deve-se ao fato de abordarem a relação entre o sujeito infantil e o mundo comum, com argumentos que emergem de ou se coadunam com os de Hannah Arendt. Trata-se da criança como bem comum e de seu valor no que tange à continuidade do mundo e à possibilidade de ruptura dos automatismos instituídos, porque nenhum indivíduo é igual ao outro, residindo em cada um a virtualidade de um novo começo, ato ou discurso.

O fato de existirem crianças que trazem dentro si a potência de algo novo e que são inseridas em um mundo que transcende as vidas particulares porque esse mundo é comum e eterno; o fato de que a virtualidade da ação que interfere no mundo comum é condicionada pelo jeito que as crianças são introduzidas nesse mesmo mundo; e, por fim, o fato de haver uma compreensão do sujeito infantil governada pelo mercado e garantida pelo fluxo de bens simbólicos por meio dos meios de comunicação, que a percebe como atuante no mundo enquanto consumidora e promotora de vendas, fazem da criança um assunto político e de interesse de todos. Arendt (2005, p. 234) provoca as pessoas a pensarem “sobre a obrigação que a existência de crianças impõe a toda sociedade humana”. Para ela, essa obrigação perpassa a responsabilidade que os adultos têm perante as crianças e perante a continuidade do mundo.

Sendo assim, realçar a complexa função de educar as crianças e o amor por elas não vem de um sentimentalismo ou romantismo, mas de uma necessidade política da relação dos homens entre si; da responsabilidade perante o mundo comum, que fica para além da passagem momentânea dos indivíduos; e da constituição de espaços públicos que permitem apresentar o mundo, seja com o intuito de manter o que anteriormente foi

criado, seja para permitir que o novo quebre o movimento repetitivo da aparição do mesmo.

Da análise e do cruzamento entre os conjuntos dos materiais é possível observar uma série de elementos que circulam nesses textos e frases, tais como: a personalidade dos que falam; a palavra do especialista; a presença ou não do Estado; as soluções privadas (vinculadas ao que Bauman denomina política-vida); a impotência de ação; as tramas complexas da vida social e que compõem o mundo comum; a polifonia característica do espaço público; a existência de uma ordem estabelecida e pouco abalável, referente à ordem econômica e à cultura do consumo; a possibilidade da busca de uma nova ordem; a necessidade de pactos e acordos.

Os enunciados colocam em pauta múltiplas formas de ser do homem público na sociedade atual. Alguns depoimentos destacam um lugar para cada coisa e cada coisa no seu lugar: o espaço da publicidade, o dos pais, o do mercado, o do Estado. O depoimento *“a publicidade, feita com responsabilidade, dentro das regras, tem o direito de falar com as crianças. E ninguém é mais forte do que os pais para ensiná-las a diferenciar o certo do errado”* é bastante ilustrativo para demarcar as funções de cada personagem social. Em posições binárias, esses argumentos muitas vezes evidenciam um pensamento linear de causa e consequência e de verdades postas numa perspectiva de adaptação e obediência ao que está dado, fazendo nos lembrar das palavras de Bauman (2008a, p. 17) ao afirmar que as narrativas contadas no nosso tempo se distinguem das de outros momentos quando as histórias das vidas individuais não articulam *“vínculos que conectam o destino individual às formas e aos meios pelos quais a sociedade como um todo opera”*. Ou seja, os fatos do contexto onde se inserem tais narrativas são considerados *“fatos brutos”* que os contadores de histórias não podem desafiar nem negociar, seja de forma solitária, diversa ou coletiva”.

Uma segunda forma de agir que emerge do *corpus* é a possibilidade ou o exercício da formação de um espaço público nos termos de Arendt. Há convocações para novos olhares sobre assuntos e conceitos naturalizados em nossa cultura, como é possível observar na frase *“o estereótipo cor-de-rosa que estreita horizontes e possibilidades das meninas vence o bom-senso e ‘escola de princesas’ é um sucesso”*. Veem-se também convocações para uma atuação que, a partir da desconstrução de verdades socialmente estabelecidas, se constitua outras realidades. Fala-se da presença do Estado na promulgação de leis e regras que inferem maior controle ou, ainda, total banimento da publicidade infantil. Dos depoimentos a favor dessa presença legislativa, encontram-se indícios de que a atual liberdade de mensagens comerciais destinadas às crianças cerceou o poder dos pais sobre a educação de seus próprios filhos, como as asserções mostram: *“acreditamos que o Estado deve, sim, intervir nessa questão. (...) Queremos que as crianças tenham direito a uma infância mais consciente e menos consumista”*. O *Infância Livre de Consumismo* tem uma razão objetiva pela qual um grupo de indivíduos age em conjunto. Sua reivindicação política hoje solicita maior igualdade de forças (em relação ao mercado), implicando maior autonomia para os pais educarem as crianças da forma que acreditam ser a melhor, ou seja, aponta maior controle privado. Nesse sentido, maiores convenções públicas provocariam maior individualidade.

Por fim, apresento outras duas práticas do homem público apresentadas: a que diz respeito à solução de problemas no âmbito do privado; e a participação do homem público virtual, que pouco interage e expõe argumentos, sejam eles a partir de um posicionamento distanciado ou que revela uma personalidade. A interação se dá pelo click no botão *“like”* do Facebook ou pelo apoio mediante expressões do tipo: *“bem*

assim”; “*isso mesmo*”. Sobre o primeiro caso, os testemunhos “*e se ao invés de comprar um brinquedo novo, levar o filho ou filha a uma feira de trocas? Ou trocar o presente por um passeio divertido? Quem sabe, até, pais, mães e filhos não podem construir juntos o novo brinquedo da criança?*”; ou, ainda, “*boicote deve ser a palavra de ordem. Eu já falei para os meus filhos que neste dia das crianças eles vão ganhar a mesma coisa que ganharam no ano passado: Nada. Tampouco o natal é festival de extravagância aqui em casa*” são exemplos de soluções que estão ao alcance das mãos. Do sentimento de impotência ao que é comum, os indivíduos se voltam para o que está ao alcance das mãos, com práticas que envolvem no máximo um grupo ou uma comunidade cujos membros se identificam porque possuem pensamentos semelhantes. estudo segue como dissertação do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

Bibliografia

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 6ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993

_____. *Entre o passado e o futuro*. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *Sobre a Revolução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____. *A sociedade individualizada: vidas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

_____. *Em busca da Política*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Globalização: as conseqüências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999a.

_____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999b.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

CALLIGARIS, Contardo. *Crônicas do individualismo cotidiano*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

KOHAN, Walter. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. *Periódico Educação e Realidade*, v. 35, n. 3, pp. 125-138. Porto Alegre, 2010.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____; LARA, Núria Peres de (orgs.). *Imagens do Outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SENNETT, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Palavras-chaves: espaços público e privado; individualismo; cultura do consumo; criança.

Criança, publicidade e tecnologia: um estudo sobre a conexão da emoção nos comerciais da Claro, Oi, vivo

Caroline Roveda Pilger
Universidade Feevale
carolinepilger@feevale.br

Este trabalho apresenta uma discussão a respeito da relação criança, tecnologia e relações humanas contemporâneas. O objetivo do estudo é descrever e analisar a utilização da imagem da criança associada à tecnologia e à emoção nas propagandas de empresas de telecomunicações Claro, Oi e Vivo durante os anos 2012 e 2013. Considerando o crescente investimento na utilização do sujeito infantil como estratégia para vender variados produtos para adultos, a questão que norteia este trabalho é problematizar de que forma as estratégias das campanhas publicitárias das empresas de telefonia associam a tecnologia à emoção, utilizando a imagem da criança, e também da família, como a síntese da experiência humana.

O texto nasce da inquietação com o imperativo das tecnologias na vida do ser humano contemporâneo, o que parece resultar em uma nova configuração para as relações entre os sujeitos, quando a noção de experiência (LARROSA, 2002) é colocada em xeque. Podemos perceber que, talvez, a carência oriunda de uma ausência do olhar humano, da solidariedade e do gesto de afeto, seja atualmente suprida pela presença da tecnologia, por meio de um celular com uma internet tão veloz que possibilita acompanhar a vida dos filhos, da esposa ou dos amigos em tempo real, mesmo de longe geograficamente; de uma televisão com tantos canais disponíveis que ninguém vai querer sair de casa; ou de pacotes, programas, serviços que chegam, dia após dia, para mediar, acompanhar, conectar, enfim, facilitar, apressar, eternizar e tornar instantâneos todos os momentos.

Nesse contexto é recorrente o emprego da imagem da criança em comerciais televisivos, principalmente de produtos vendidos para adultos, e, nos últimos tempos, especialmente em comerciais que vendem serviços e aparelhos de tecnologia. Observando diariamente os filmes publicitários veiculados pela televisão aberta brasileira, impressiona-me o crescente espaço que os pequenos ocupam na mídia quando se trata da publicidade no segmento de produtos tecnológicos. Os enunciados utilizados nos mais diversos espaços da mídia, e, em especial, nas campanhas publicitárias de empresas de tecnologia, remetem aquilo que Jorge Larrosa aponta como grande ausência em nosso cotidiano contemporâneo: a *experiência*. Além de apenas vender um produto ou serviço, os apelos publicitários propagam a ideia de que o ser humano necessita desta experiência que a mediação tecnológica poderá suprir.

Temos um crescente investimento na imagem da criança, vinculada à família ou apresentada como elo principal das relações humanas para vender produtos tecnológicos, comprados e consumidos principalmente por adultos. Essa é uma estratégia de persuasão publicitária que, por meio da emoção, aposta no sujeito infantil como a síntese da experiência humana ou como uma espécie de última representação da

humanidade entre os sujeitos contemporâneos. A metodologia irá se valer de pesquisa bibliográfica, exploratória e análise de conteúdo. A análise de conteúdo seguirá o conceito proposto por Laurence Bardin (2004) e Diana Rose (2008).

Os estudos de Zygmunt Bauman (2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010) formaram a base teórica principal da pesquisa. As reflexões trazidas pelo autor possibilitaram analisar a estreita relação dos seres humanos contemporâneos com a tecnologia e, além disso, a encontrar os conceitos que surgiram como principais no estudo.

As reflexões de Jorge Larrosa (2002, 2010), sobre o que é experiência, contribuíram significativamente para o estudo das propagandas de tecnologia que envolvem as crianças, a emoção e o relacionamento humano, assim como os pensamentos de Cleber Ratto (2008), sobre uma espécie de compulsão à comunicação, que experimentamos demasiadamente em nosso tempo fluído. Além desses autores que formaram a base teórica do trabalho, a pesquisa apoiou-se, entre outros, nos estudos sobre filosofia da infância, pós-modernidade e cultura desenvolvidos pelos autores Jean-François Lyotard (1997), Leandro Lajonquière (2006), Walter Kohan (2010) e Maria da Glória Bordini (2007).

O objetivo geral do trabalho é descrever e analisar a utilização da imagem da criança associada às noções de emoção, humanidade e experiência nas propagandas das empresas telefônicas Claro, Oi e Vivo, que vendem produtos tecnológicos. Para isto, nesta pesquisa serão analisadas propagandas destas empresas brasileiras de telefonia celular veiculadas na televisão durante os anos de 2012 e 2013. A escolha de analisar propagandas deste período se deu pelo fato destes anos serem marcados pelo lançamento de diversos produtos de última geração tecnológica como a internet móvel mais rápido do mundo, a *4Gmax*, da empresa Claro, e pelo crescente lançamento de serviços de TV por assinatura e internet wireless. Para tanto, a metodologia dar-se-á por meio de pesquisa exploratória, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise de conteúdo. Em um primeiro momento, na primeira etapa da pesquisa, foi feito um levantamento quantitativo das propagandas para descobrir quantas delas se utilizam da imagem da criança e desta forma entender a importância do uso do sujeito infantil neste cenário. Em um segundo momento foi feita, conforme indica Bardin (2004), a pré-análise dos documentos e preparação das informações. Neste momento foram feitas fichas-descrição de cada uma das propagandas encontradas. Em uma terceira etapa, ainda seguindo as fases propostas por Bardin (2004), foi realizada a exploração do material, com o objetivo de encontrar as principais recorrências no corpus dos achados e, se necessário, codificá-las e categorizá-las. Na última etapa será realizado o tratamento dos resultados, ou seja, a análise propriamente dita das propagandas e principais recorrências encontradas na pesquisa. Esta fase é muito importante, pois é quando ocorre a síntese, inferências e interpretação feita pelo pesquisador.

Inicialmente foram pesquisados todos os filmes publicitários das três empresas de telecomunicação – Claro Oi e Vivo. Os comerciais foram capturados nos canais oficiais das empresas no site de vídeos *youtube*. Já nessa etapa, foi possível observar, de maneira quantitativa, o interesse das empresas pela imagem da criança em suas campanhas publicitárias. Durante os 24 meses escolhidos para coletar a amostra da pesquisa, foram veiculados 105 filmes publicitários na televisão aberta, dos quais 51 apresentaram a presença da criança. Nesse sentido, foram privilegiados, para a segunda etapa (fichamento do material), os 51 vídeos que apresentavam a imagem da criança na construção, ou seja, 49% do material total veiculado.

Depois de manusear e reler as fichas-descrição e também de assistir aos filmes publicitários, surgiu a necessidade de uma nova organização e do agrupamento do material de acordo com os principais temas que foram surgindo. Dessa forma, na terceira etapa, emergiu a relação criança e família como eixo condutor da organização dos três grandes focos que sintetizam as principais recorrências nos 51 filmes publicitários. Neste sentido, foram criadas três categorias de análise: *Compartilhe Cada Momento*, *Conectados Vivemos Melhor* e *Eternizando Momentos*. A próxima etapa do estudo será a análise e tratamento dos resultados obtidos.

Nesse tempo instantâneo, tecnológico e consumista, a publicidade encontra uma estratégia de persuasão que é associar os recursos da mediação tecnológica a momentos que possam suprir nosso desejo de experiência. Talvez possamos (e devamos) refletir sobre o que podemos efetivamente construir em nossas vidas, quais experiências irão realmente nos tocar, fazer a diferença em nós como seres humanos. Como sugerem Sommer e Schmidt (2010, p. 221), estamos caminhando em um ritmo que nos conduz à indiferença e que nos “faz perder momentos preciosos da vida como a simples ideia de admirar um pôr ou nascer do sol, conversar com uma criança com a televisão desligada, ligar para um velho amigo”. O que talvez nos falte é “viver aquelas experiências que saciam a nossa fome de humanos” (SOMMER E SCHMIDT, 2010, p. 221).

Nesse sentido, ao analisar as imagens infantis presentes na mídia e, principalmente nas propagandas de tecnologia das empresas de telefonia, evidenciamos que o sujeito infantil está recorrentemente presente de forma a sensibilizar, comover e persuadir para saciar a “fome de humanos” dos indivíduos contemporâneos. O que essas propagandas evidenciam é que o ser humano está carente e necessita, mais do que nunca, de emoção da experiência humana, da qual nos fala Larrosa (2002), ou de um retorno a sua primeira natureza, aquela da infância, que narra Lyotard (1997). E, nesse contexto, a utilização da criança, associada à emoção na publicidade de tecnologia, torna-se, sem dúvida, oportuna e produtiva. O estudo segue como dissertação do Mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale.

Bibliografia

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. 223p.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

_____; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Trad. Alexandre Werneck- Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **A arte da vida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. **Vida Líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

_____. **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadorias. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BORDINI, Maria da Glória. Crises pós-modernas e o fim das utopias: o lugar das literaturas. In: HELENA, Lúcia. **Literatura, intelectuais e crise da cultura.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, CNPq, 2007, p.51-63.

COSTA, Marisa Vorraber. **O papel dos Estudos Culturais na atualidade.** Revista Nova América, n. 96, dez. 2002.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n.2, jul./dez., 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre a Educação e a Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Vida e Morte da Infância, entre o Humano e o Inumano. **Revista Educação & Realidade da UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez., 2010.

LAJONQUIÉRE, Leandro. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19. 2002.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana**, editora Autêntica, 2010.

LYOTARD, Jean François. **O inumano:** considerações sobre o tempo. 2 ed. Lisboa: Estampa, 1997.

PRADO, Plínio W. Jr. **O suplicio da infância:** notas sobre Bergman e a condição de *infans*. In: KOHAN, Walter Omar (org.). *Devir- criança da filosofia: Infância da educação.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RATTO, Cleber Gibbon. **Compulsão à comunicação:** ensaios de ética, educação e silêncio. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2008. 185 f.

_____. **Compulsão à comunicação:** modos de fazer falar de si. *Revista Educação & Realidade*, UFRGS, n.32, jul/dez.2006. p. 27-42.

ROSE, Diana. Análise de Imagens em Movimento. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, RJ, 2008, p. 343- 364.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Tradução de Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

SOMMER, Luís Henrique; SCHMIDT, Saraí. **Formação de professores e consumo:** um debate necessário. Feevale/Unisinos: CNPq e FAPERGS, 2010.

Palavras-chaves: Criança. Publicidade. Experiência. Relacionamento humano. Tecnologia.

Discutindo as lições da pedagogia do consumo

Michele Petersen

Universidade Feevale

michelepetersen@bol.com.br

Este trabalho discute a relação da mídia e a constituição da cultura infantil contemporânea tendo como foco a análise do consumo de artefatos escolares divulgados pela mídia. Considera-se importante discutir tal temática, em virtude de que, no contexto atual, professores e professoras têm dividido o espaço de sala de aula com a pedagogia do consumo. A metodologia do estudo contemplou a realização de grupos de discussão com famílias (pais e mães) sobre a relação com o consumo no cotidiano de seus filhos. A partir da análise desse material, foi possível evidenciar o surgimento de uma infância contemporânea intitulada neste estudo como “infância produto”. O trabalho tem como referencial teórico as contribuições de Bauman (1999, 2005, 2008), Sarlo (2000) e Lipovetsky (2007), problematizando a cultura do consumo, que merece destaque na estrutura escolar ao considerarmos a multiplicidade de sujeitos que estão emergindo nas salas de aula, associadas a outras pedagogias, em especial, à pedagogia do consumo. Partindo-se, então, do pressuposto de que o consumo destes artigos escolares cria uma referência que assegura às crianças pertencerem ao mesmo grupo dentro e fora da escola, o estudo busca analisar de que forma as práticas de consumo tem contribuído e operado na constituição das identidades infantis contemporâneas.

Numa primeira etapa foram realizados encontros de discussão com grupos de pais de alunos do ensino fundamental, tentando apontar conexões na relação cotidiana entre famílias, crianças e consumo dos artefatos escolares divulgados pela mídia. Inicialmente os depoimentos foram organizados em duas dimensões: *infância rebelde* e *infância descartável*. No primeiro grupo, *infância rebelde*, foi agrupado o conjunto de depoimentos de pais que remetiam para uma infância que está pouco satisfeita, que interfere na rotina diária – tal como ir ao supermercado – e que exige negociação a todo o instante. Já na dimensão *infância descartável*, foram agrupados os depoimentos que evidenciam uma infância que deseja brinquedos em excesso e os descartam com muita facilidade; sempre quer o algo novo que o colega de escola tem ou que aparece na propaganda. Após essa etapa emergiu uma discussão norteadora para este estudo intitulada de “infância produto”.

Pode-se dizer que a pedagogia, nestes novos tempos, assume diferentes contornos e que, assim como as infâncias, sofreu transformações com o passar dos tempos. O mesmo ocorreu com o entendimento daquilo que se compreendia como conhecimento; mais do que isso, a escola – que era considerada como sendo o espaço privilegiado de aprendizagem – passa a ser povoada por pedagogias apreendidas para além dos seus muros. Ao mesmo tempo é preciso considerar que vivemos num tempo em que a tecnologia, a mídia, o consumo, tornaram-se tão fulcrais na vida das crianças e adultos, que pensar na infância que vai à escola implica pensar nas práticas de consumo postas em circulação pela mídia e que acabam por acompanhar as crianças na sala de aula. Nesse sentido, o que conduz este estudo é a análise da emergência de uma “*infância produto*”, que surge a partir dos depoimentos das famílias participantes da pesquisa.

No contexto no qual vivemos não há mais como ignorar que outros espaços diferentes e fora da escola, tais como a televisão, a internet, o cinema, o *shopping*, dentre outros, também proporcionam informação e múltiplos conhecimentos, contribuindo significativamente para a constituição das identidades infantis. Não que a escola não continue tentando desempenhar o seu papel na construção do conhecimento, mas, no cenário atual, professores e professoras têm dividido o espaço escolar com outras pedagogias. Atribui-se à pedagogia do consumo o mesmo sentido que Kellner (2011, p. 108) aponta para a publicidade, ou seja, como sendo uma pedagogia “[...] que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar pensar e fazer para serem felizes, bem-sucedidos e genuinamente americanos. A publicidade ensina uma visão do mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e não-aceitáveis”. Neste sentido, Sarlo (2000, p. 118) nos lembra que “a escola, sem dúvida, não ensinava a combater a dominação simbólica, mas proporcionava as ferramentas necessárias à afirmação da cultura popular sobre bases distintas, mais variadas e mais modernas que as da experiência cotidiana e os saberes tradicionais”. Entretanto, ao longo da segunda metade do século XX, a sociedade vai passar por grandes transformações, sobretudo no campo da comunicação e tecnologias, e isso acaba por mudar toda uma lógica que estava fixa, sólida e estabelecida. A sociedade até então considerada como sendo de produtores começa a reestruturar-se e ingressa num estágio embrionário de consumo, buscando encontrar um novo engendramento para o seu funcionamento.

Se estamos vivenciando mudanças no ambiente escolar, onde passamos a dividir as salas de aula com outras pedagogias apreendidas fora da escola, e também estamos enfrentando questionamentos no fazer pedagógico, no planejamento diário e, ainda, no que se refere ao olhar para as crianças que chegam às classes escolares, isso se deve ao surgimento de uma sociedade baseada em desejos, a “sociedade do hiperconsumo”, assinalada por Lipovetsky (2007), a qual não só mobilizou a escola, mas também mudou toda a estruturação que havia na sociedade. Na discussão realizada com os pais sobre o consumo diário, observa-se que essas mudanças perpassadas no decorrer do século XX são percebidas atualmente nas relações entre os pais e seus filhos.

Nessa lógica da sociedade do hiperconsumo, as crianças estão em constante movimento de aprender como e onde devem gastar, o que devem desejar, o que precisam para viver essa forma de vida e, ainda, o que necessitam para pertencer ao grupo escolar e serem consideradas “da turma dos ganhadores”, da turma que faz escolhas felizes, que realiza seus desejos, ou seja, que faz parte da “infância produto”. Assim, pertencer e diferenciar-se (competir no grupo) são duas metas a serem alcançadas! As crianças buscam diferenciar-se cada vez mais umas das outras – através de seus Beyblades, dos seus cadernos estampados com as personagens do momento, das pastas carregadas de figurinhas de princesas; ao mesmo tempo em que se diferenciam, buscam identificar-se com os grupos, aproximando-se de determinadas particularidades identitárias para obter um sentimento de pertença. Muitos dos desejos e dos pedidos feitos pelas crianças também são oriundos dos ambientes sociais em que elas transitam, os quais lhes criam a necessidade de sentirem-se pertencentes e, ainda, competidoras no grupo.

Assim, pode-se dizer que as crianças contemporâneas são educadas, disciplinadas por diferentes pedagogias, dentre elas, a pedagogia da mídia e a pedagogia do consumo, que se organizam para criar necessidades e desejos em relação aos objetos do momento, subjetivando as crianças para que sejam as próprias mercadorias. Quando a vida se organiza “[...] em torno do consumo, ela é orientada pela sedução, por desejos

crecentes e voláteis. As identidades constituídas nessa volatilidade e instabilidade nunca estão satisfeitas, o que mantém o desejo como algo vivo e propulsor” (COSTA, 2006, p. 180). Conforme a autora, neste tempo contemporâneo, as identidades nunca estão satisfeitas e, estando as crianças diante de artefatos escolares da mídia tão suscetíveis ao descarte, manter o desejo como algo vivo e propulsor torna-se inevitável para seguir adiante. Não que os objetos em uso não tenham durabilidade, mas o que faz com que a maioria desses artefatos perca sua utilidade antes mesmo de deteriorar-se é o fato de esgotar seu valor social e cultural. Assim, também Sarlo (2000, p. 24) discute o valor cultural dos objetos que vai além da dimensão econômica afirmando que “[...] os objetos tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos”. Portanto, os objetos comuns são inteiramente mutantes e vão ter sua durabilidade enquanto não se esvaziar seu valor simbólico, porque, além de mercadorias, são objetos significantes. Então, pode-se dizer que a “infância produto”, ao acumular atos de compra, torna-se mais um “coleccionador às avessas” do nosso tempo.

Mais do que evidenciar que as crianças já vêm para a escola, para a sala de aula, “alfabetizadas” por logos e marcas ensinados pela pedagogia do consumo, pretendeu-se lançar o olhar para o teor pedagógico que tais pedagogias culturais vão exercer na produção das infâncias contemporâneas, sobretudo, na constituição daquela que se intitulou de “infância produto”. Muito mais necessário do que dizer como devemos agir, como devemos nos portar frente a essas infâncias que se apresentam nas estruturas escolares, é preciso evidenciar que as infâncias contemporâneas estão sendo constituídas de saberes que escapam às pedagogias ditas tradicionais – saberes que nos interpelam como docentes e, acima de tudo, questionam o lugar construído para a pedagogia escolar como a única propulsora de aprendizagens.

É possível dizer que as crianças estão consumindo em excesso no ambiente escolar e carregam na mochila os ensinamentos midiáticos transmitidos por meio de: estojos, réguas, colas, tesouras, borrachas perfumadas, coleções de carrinhos, bonecas, tênis, sandálias, maquiagens, lanches, sucos... Enfim, estamos diante de uma avalanche de produtos que são colocados em circulação através das práticas de consumo que interferem diretamente na constituição das infâncias. Ao mesmo tempo em que esses artefatos escolares têm transformado os jeitos de ser e de viver as infâncias, também têm interferido em outros modos particulares de ser pai, mãe, professor...

Diante da materialização desse consumo excessivo na sala de aula, a escola tem o desafio de construir frestas, possibilidades para lidar com as diferenças e competições que surgem em virtude do consumo dos artefatos que compõem diariamente os *kits* escolares das crianças. É possível afirmar que a construção das identidades infantis contemporâneas está intimamente relacionada com o consumo dos artefatos escolares divulgados pela mídia. Desse modo, quando infância e consumo estão de mãos dadas dentro da escola, pode-se vislumbrar que outras configurações de infâncias estão surgindo e colocando em xeque os saberes docentes e práticas pedagógicas. As crianças estão em constante movimento de aprendizagem e do desejo efêmero de escolher uma forma de vida. Diante de tantas possibilidades para serem escolhidas e consumidas, a única alternativa que não é permitida nessa sociedade, é não fazer escolhas. Nesse contexto, o ensino realizado pela pedagogia do consumo coloca as crianças na difícil situação de decidir qual será o seu *kit* para viver a infância. A partir das discussões deste trabalho, podemos afirmar que o consumo infantil excessivo dos artefatos escolares divulgados na mídia associado a insatisfação constante, ao descarte

realizado com facilidade, a busca por uma felicidade que parece estar à frente, mas que está calculadamente fora de alcance, contribuem significativamente para a constituição ou para o surgimento de uma “infância produto”. As crianças que vivem esta “infância produto” ao mesmo tempo em que consomem, consomem-se, ou seja, consomem a própria infância. Nessa engrenagem de práticas de consumo, que gira a todo instante e em alta velocidade, em que as crianças precisam ser e tornar-se, elas acabam modificando não só sua infância particular, mas toda uma sociedade, que já não sabe como agir frente a essas novas configurações de escola, pedagogia, cultura e infância.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2008.

_____. **Identidade**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro, Lamparina, 2009, p. 33-37.

FILHO, João Freire. **Fazendo pessoas felizes. O poder moral dos relatos midiáticos**. 2010. Trabalho apresentado no GT Comunicação e Sociabilidade, do XIX Encontro do Compós, na PUC-RJ, em junho de 2010. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_joao_freire_filho.pdf>. Acesso em: 01 set. 2012.

GILLES, Lipovetsky. **A felicidade paradoxal**. São Paulo/SP: Companhia das Letras, 2007.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 101-128.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. Tese de doutorado. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo/SP: Cortez, 2002, p. 107-130.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 2000.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

SOMMER, Luis Henrique; SCHMIDT, Saraí. Artigo: Formação de professores e consumo: um debate necessário. **Revista Educação Unisinos**, 14(3): p. 215-221, setembro/dezembro 2010. Disponível em: <www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/download/524/128>. Acesso em: 01 set. 2012.

Palavras-chaves: consumo; educação; escola; pedagogia; mídia.

*O mundo está em suas mãos e nascidas para arrasar:
quando a publicidade ensina meninos e meninas*

Marta Santos
Universidade Feevale
mosantos@feevale.br

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a relação entre o consumo e a cultura infantil contemporânea, tendo como foco a publicidade dirigida a meninos e meninas respectivamente. O estudo contempla a análise de um conjunto de filmes publicitários que exemplificam duas recorrências centrais: *o mundo está em suas mãos e nascidas para arrasar* e paralelamente dois grupos de discussão: o primeiro, com crianças na faixa etária de 10 anos de uma escola pública, e o segundo, com acadêmicos do curso de Publicidade e Propaganda. A pesquisa investiga a representação da cultura infantil produzida e veiculada pela publicidade brasileira, colocando em discussão a maneira como o mercado publicitário vem contribuindo na construção de determinadas identidades infantis associadas a uma cultura consumista e vencedora.

A proposta de discussão com os alunos da disciplina de Ética e Legislação Publicitária foi debater, no âmbito acadêmico, aquilo que a publicidade vem ensinando e naturalizando diariamente sobre como deve ser a infância contemporânea. As peças publicitárias foram discutidas a partir de cinco questões norteadoras: *Descreva a criança que aparece nesse conjunto de peças publicitárias. Cite aspectos positivos e negativos da peça. Nas peças apresentadas, qual a estratégia utilizada para mobilizar ou cooptar as crianças? Qual a mensagem que fica evidenciada nas peças para meninos e meninas? As peças atendem ao que preconiza o Código de Autorregulamentação Publicitária no que se refere à publicidade dirigida ao público infantil? Sim ou não, e por quê?*

Já com o grupo de alunos do 4º ano do ensino fundamental, a proposta foi ouvir as percepções do público-alvo sobre as veiculações. Para essa discussão, utilizamos a mesma seleção de peças, porém, as questões norteadoras foram as seguintes: *Gostaram das propagandas? Por quê?; Não gostaram? Por quê? ; O que mais chamou a atenção? ; Ter uma Barbie significa... ; Ter uma Susi significa... Como é a criança que aparece nesses comerciais? (Apêndice D).*

As análises são realizadas a partir das contribuições dos Estudos Culturais, que se caracterizam como um campo de estudo em que diversas disciplinas se interrelacionam. Assim, o objetivo não será operar com conceitos, como consumo, identidade, mídia e cultura infantil isoladamente, mas relacioná-los entre si, a fim de estabelecer conexões, pois entendemos que as práticas de consumo ultrapassam o ato de compra e interferem nas questões que nos propomos a estudar. Cabe esclarecer que inicialmente foram selecionados 22 comerciais de produtos voltados para o público infantil feminino e masculino e que estudo integra uma pesquisa mais ampla quando foram coletadas 724 peças publicitárias dirigidas ao público infantil, excluídas

as repetições, que totalizaram 1.325 veiculações no período de 26 de setembro a 17 de outubro de 2011. A coleta aconteceu nas segundas-feiras, no período da manhã, das 08 às 11h30min, em duas emissoras de canais abertos (Rede Globo e SBT) e duas de canais por assinatura (Discovery Kids e Cartoon Network).

Quando o público-alvo é a menina, a ideia de “*arrasar e seduzir*” emoldura os anúncios selecionados. Quando o público-alvo é o menino, ocorre o mesmo; independentemente do produto oferecido, o tema central é marcadamente o “*poder está em suas mãos*”. Talvez possamos afirmar que esses dois conjuntos de comerciais tenham em comum uma única questão: o compromisso de ser e estar à frente do outro, de ser um vencedor, de arrasar.

O mundo está em suas mãos

Os meninos, quando interpelados pela chamada imperativa dos comerciais, são cooptados para acreditar no valor simbólico do produto, associado a poder e força. O uso da frase imperativa “*é hora de você virar um herói*” é uma característica marcante das mensagens publicitárias quando visam a atingir o público infantil. Cabe lembrar que o Código Brasileiro de Autorregulamentação Publicitária (CBARP) orienta que “nenhum anúncio dirigirá apelo imperativo de consumo diretamente à criança”, nem deverá “impor a noção de que o consumo do produto proporcione superioridade ou, na sua falta, a inferioridade”. As primeiras evidências desta pesquisa apontam, em primeiro lugar, para o compromisso com o poder, apresentado aos meninos nas chamadas dos comerciais. Áudio, vídeo e mensagem tecem uma teia de significados que pode configurar-se em uma pedagogia que ensina alguns modos de vida. Além dos ensinamentos, também há uma convocação através das promessas contidas nas peças publicitárias.

As respostas dos acadêmicos também evidenciaram uma estratégia publicitária que utiliza como recurso a imagem dos meninos associada com força, poder e coragem, ao mesmo tempo em que os desafia a ter essas competências, associadas ao consumo dos produtos. Tal questão reveste-se de importância se pensarmos que a publicidade se caracteriza como um sistema simbólico que atribui usos, razões e sentidos aos objetos (ROCHA, 2006). É interessante observar que os estudantes de Publicidade e Propaganda destacaram e problematizaram a associação dos meninos com a possibilidade ou a responsabilidade que é colocada em suas mãos, já que “devem” ser corajosos e destemidos.

A noção que pode ser apreendida através das chamadas dos comerciais é a afirmação de que qualquer menino, ao consumir esses produtos, assume a personalidade de “salvador do mundo”. Como assegura Sarlo (2000, p. 28), “[...] os objetos *nos* significam: eles têm o poder de outorgar-nos [...] sentidos, e nós estamos dispostos a aceitá-los”. Essa relação do consumo de determinados produtos com o poder também vai ao encontro do que Bauman (2008) enfatiza sobre a vocação consumista estar intimamente relacionada ao desempenho individual.

Os depoimentos dos jovens acadêmicos problematizam algumas limitações enfrentadas no dia a dia da profissão de publicitário. Os acadêmicos entendem seu papel como agentes transformadores, mas a lógica do mercado parece não cessar de gerenciar o pensamento criativo – “é preciso vender”.

Nascidas para arrasar

Podemos afirmar que os comerciais evidenciam a ideia de “arrasar” quando se dirigem às meninas e que esse é o compromisso das futuras mulheres na lógica do conjunto dos filmes publicitários analisados. Como exemplo a chamada: “*Monte seu look, faça suas mechas. Assim, você vai arrasar. Seja quem você quiser*”. A potência expressa nesse discurso nos faz lembrar as palavras de Costa (2007), que diz que a ideia de felicidade e realização se torna impossível “fora de experiências superlativas”, como as lançadas por algumas marcas. A chamada também remete ao conceito de *ilusão da diferença* (SARLO, 2000) para referenciar as questões de identidade através das múltiplas possibilidades “*de ser quem você quiser*” evidenciadas nessa publicidade.

Para além de despertar o desejo de vivenciar tal emoção, também há a motivação para o consumo despertada pelos sucessivos novos lançamentos que invadem o mercado. Na conversa com as crianças entrevistadas sobre os comerciais da boneca, os relatos expressaram o quanto o desejo de consumir e se descartar está presente na vida das crianças na contemporaneidade. As manifestações das crianças estão sintonizadas com a lógica do mercado, em que “a capacidade de desabilitar o passado é, afinal de contas, o significado mais profundo da promessa de habilitação portada pelos bens oferecidos nos mercados de consumo” (BAUMAN, 2005, p.45).

Apresentamos aqui uma sequência de chamadas dos comerciais: “*Família Estrela apresenta: hoje é dia de desfile. Está todo mundo se arrumando, quer arrasar na passarela... Que linda!!!. Vire capa de revista. Nossa! Quantos fotógrafos! Susi, atitude de se divertir*”. O ambiente remete a um desfile de modas, apresenta um camarim, passarela, luzes, aplausos e fotógrafos. Acreditamos que esse exemplo possa corroborar o que discutimos sobre o caráter persuasivo do uso do imperativo, que utiliza expressões já cristalizadas como promessas de sucesso e conquista: “*quer arrasar na passarela*”, “*vire capa de revista*”, “*vire uma princesa de verdade*”. Essa associação do consumo da boneca com a promessa de mundo glamoroso reforça a noção de que “a publicidade recria cada produto, atribuindo-lhes uma identidade” (Rocha, 2006, p.23).

Essas identidades circulam pelos comerciais mencionados e por tantos outros massivamente veiculados nos meios de comunicação. Retomamos o pensamento de Sarlo (2000) para reafirmar que determinados objetos são fundamentais no discurso da fantasia, pois contribuem na construção de identidades, uma vez que carregam em si múltiplos sentidos. Essas identidades, para Bauman (1999), não precisam ser fixas, imutáveis; podem ser escolhidas, compradas, trocadas ou descartadas, de acordo com a nossa satisfação. A publicidade também assume um status pedagógico, colaborando na construção de identidades quando ensina para a criança quem ou como ela deve ser. Outra questão que merece reflexão é o que Schor (2009) denomina de empoderamento infantil. Para a autora, a publicidade, bem como alguns produtos, recorrem a um discurso que auxilia as crianças a sentirem-se poderosas e no controle de determinadas situações. Nos comerciais

apresentados, alguns textos carregam esse sentido: boneca Barbie – “*seja quem você quiser*”; Susi – *atitude de se divertir*.

Conforme as discussões deste estudo, as chamadas das propagandas estão sintonizadas com uma estratégica associação entre a beleza feminina, a força masculina e a posição de poder. Entendemos que as chamadas publicitárias que integram a pesquisa convocam o público infantil a “ter uma identidade” construída a partir do consumo de determinados produtos, empenhados em produzir “força”, “poder” “sucesso”, “beleza”, “sedução”. As chamadas “*seja quem você quiser*”, “*quer arrasar na passarela...*” ou “*é hora de você virar um herói*” representam as categorias definidas para este estudo e estão empenhadas na construção de uma cultura infantil consumista colocada em circulação pela publicidade. Conforme Bauman (2008), somos incessantemente bombardeados por sugestões de produtos com os quais precisamos nos equipar se quisermos ter a capacidade de conquistar algo ou pertencer a determinado espaço social.

Vislumbramos o potencial de compreensão que a criança tem acerca do que lhes é ofertado pela publicidade, conforme indicado em alguns relatos das crianças pesquisadas; mesmo assim, entendemos que a discussão precisa ser suscitada. Discutir essa relação – criança, mídia e consumo – torna-se um desafio quando temos evidenciado o significativo crescimento do investimento das marcas na oferta para o público infantil. O fato é que vivemos um tempo em que a criança assume um novo e importante papel na economia: o de consumidor. As categorias que nortearam este estudo – “*nascidas para arrasar*” e “*o mundo está em suas mãos*” – revelam um conceito marcadamente atrelado à sedução e ao poder e são recorrentes nos anúncios analisados dirigidos às meninas e aos meninos.

A criança contemporânea estabelece uma relação muito próxima com as mídias, circula por elas e demonstra uma intimidade com o discurso publicitário. Relaciona-se com o universo do consumo desde muito cedo, tornando-se foco de estratégias publicitárias que buscam a promoção de produtos e serviços. Nesse contexto midiático e de consumo, as crianças são interpeladas por produções que trazem ensinamentos e produzem sentidos, saberes e identidades, construindo uma cultura infantil que está intimamente relacionada com a cultura do consumo. A partir dessa aproximação com as discussões desenvolvidas e com as pesquisas realizadas, entendemos que, de certa forma, a publicidade vem ensinando e naturalizando como deve ser a infância contemporânea.

Bibliografia

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

_____. Vida para o Consumo. A Transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CONAR. Código de Autorregulamentação Publicitária. Seção 11 – Princípios Gerais – artigo 37, inciso I. Disponível em: <<http://www.conar.org.br/html/codigos/todos%20os%20capitulos.htm>>.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NERY, Vanda Cunha Albieri. A construção do discurso publicitário na sociedade contemporânea. OPSIS - Revista do NIESC, vol. 5, 2005.

RIGO, Caroline; SCHMIDT, Sarai. Filhos da sociedade de consumo: Estratégias de diálogo com a criança-cliente. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho 04, do 2º Encontro de GTs - Comunicon - Escola superior de Propaganda e Marketing. São Paulo. 2012.

ROCHA, Everardo. Representações do consumo: estudos sobre a narrativa publicitária. Rio de Janeiro: Editora: PUC Rio, 2006.

SARLO, Beatriz. Cenas da Vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. Eu quero!!! Um estudo sobre comunicação, educação e consumo. Anais... XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2010, Caxias do Sul.

SCHOR, Juliet B. Nascidos para Comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumo. São Paulo: Editora Gente, 2009.

Palavras-chaves: Consumo. Identidade. Criança. Publicidade.

Sujeitos, linguagens e suportes em contextos ciberculturais

Alexandre Farbiarz
Coordenador

Universidade Federal Fluminense
UFF

O lúdico-iterativo no percurso do conhecimento

Alexandre Farbiarz

Universidade Federal Fluminense

alexandre.farbiarz@gmail.com

O estudo “A Crise de Audiência do Ensino Médio” (UNIBANCO, 2010), revela como o índice de evasão escolar no Brasil é alarmante. Lançado em junho de 2010 pelo movimento Todos pela Educação do Instituto Unibanco, ele indica que 25% dos adolescentes pobres, entre 15 e 17, não frequentam a escola. No entanto, entre os jovens considerados não pobres o índice de evasão escolar cai para apenas 4%. Os dados obtidos com a pesquisa mostram que, no Brasil, a educação está diretamente relacionada ao nível socioeconômico do aluno, demonstrando que as oportunidades de estudo no Brasil são extremamente desiguais.

Ainda, segundo o estudo, alguns fatores que impossibilitam os jovens de estudarem são a pobreza familiar, a necessidade de trabalhar e a dificuldade em conciliar trabalho e estudo. No entanto, o motivo que mais afasta os jovens das salas de aula é a falta de interesse em estudar.

A pesquisa “Motivos para Evasão Escolar” realizada no ano de 2006 e patrocinada pela Fundação Getulio Vargas, pela Fundação Educar Dpaschoal e pelo Movimento Todos pela Educação do Instituto Unibanco (NERI, 2007), constatou que 40,3% dos jovens de 15 a 17 anos com renda familiar acima de R\$100 per capita e que moram nas regiões metropolitanas de Salvador, Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, deixam de estudar porque acreditam que a escola é desinteressante.

A falta de interesse é ainda maior entre os adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar inferior R\$100 capita, chegando a 41,6%. Outros motivos que levam os estudantes a abandonar a escola são: a necessidade de trabalhar, que obteve 27% das respostas, e, em terceiro lugar, a dificuldade de acesso à escola, que aparece com 10,9%. Estes motivos, que muitas vezes são apontados como os principais causadores da evasão escolar, não superam a falta de interesse dos alunos que é o principal fator que impulsiona os jovens a abandonarem a sala de aula.

O desinteresse manifestado é preocupante também por provocar o baixo rendimento dos jovens que frequentam a escola. Um aluno que concluiu o ensino médio, frequentando assiduamente às aulas, mas que não teve estímulo para aprender e estudar terá um rendimento muito aquém da sua capacidade de aprendizagem.

Talvez este desinteresse manifestado pelos estudantes possa ser em decorrência do modelo educacional Tradicional, presente na maioria das instituições de ensino brasileiras. Segundo Mizukami (1986), na abordagem Tradicional, o estudante é visto como um receptor passivo de informações que lhe são oferecidas. O conhecimento tem caráter cumulativo e é adquirido por meio da transmissão, principalmente, da educação formal. A aprendizagem vincula-se a uma rotina de transmissão de conhecimentos a partir de situações de sala de aula. Para sua efetivação são utilizados métodos verbais tradicionais, como aulas expositivas com conteúdo pré-formatado. As situações são preparadas e artificiais, assim como é valorizada a recitação e exatidão na reprodução. Ocorre uma forte divisão de disciplinas e valorização de umas em detrimento de outras. O desinteresse percebido na pesquisa certamente decorre da baixa relação de envolvimento entre o conteúdo que está sendo ensinado e o que está sendo apreendido.

No ensino da pedagogia Tradicional, o estudante não é criador e construtor do seu próprio processo de aprendizagem. Em grande parte dos casos, não há a construção de uma significação entre aquilo que se pretende ensinar por parte do professor, com aquilo que se quer aprender por parte do estudante.

Atualmente, a Educação se defronta com uma diversidade de desafios da contemporaneidade, como a ascensão das NTDICs, a valorização dos discursos imagéticos, o rompimento de fronteiras culturais e o hibridismo tecnológico. Frente a esta nova realidade, o professor busca reduzir o hiato que o separa de seus alunos alterando suas práticas de ensino reproduzindo uma pedagogia de “fogos de artifício” (FARBIARZ & FARBIARZ, 2008) que valoriza o recurso em detrimento da formação.

Neste contexto, as políticas governamentais brasileiras para a Educação vêm enfocando iniciativas de EaD, especialmente as mediadas pelas NTDICs pelas inovações que apresenta, tanto no que se refere aos recursos multimidiáticos quanto às estratégias de distribuição, interatividade e avaliação que possibilita m.

Tais ações, tanto governamentais quanto privadas, tiveram início, porém, somente há poucas décadas. Em 1971 foi implantada a lei nº 5.692/71 com foco na inclusão social através da EaD. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), implantada em 1996, incentiva o ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Em 1996 a EaD no Brasil teve grande incentivo com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), e em 2005 com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No entanto, até hoje poucos resultados têm sido alcançados no enfoque da inclusão. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que no final da década de 90 o Brasil tinha cerca de 19 milhões de analfabetos adultos, e apenas 38% dos trabalhadores possuíam o curso primário (O GLOBO ONLINE, 2006). Apesar de os dados do censo de 2010 revelarem uma melhora no quadro (IBGE, 2011), os avanços foram muito lentos, especialmente frente às necessidades de um país que está entre as dez maiores economias mundiais.

Em pesquisa contínua reportada em 2001 (FARBIARZ, 2001), que vem sendo realizada há 17 anos e atualmente conta com cerca de mil e cem alunos respondentes das disciplinas em Planejamento Visual e Produção Gráfica do Curso de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense foi possível perceber que há claros indícios de descontentamento entre os discentes, ressaltando principalmente o conflito entre a formação acadêmica, a participação das novas tecnologias e a preocupação com o futuro profissional. Consideramos alarmante que 47% dos alunos que já estão pelo menos na metade do curso não veem uma aplicação prática para os conhecimentos adquiridos na Universidade.

Outra pesquisa (FARBIARZ, FARBIARZ e NOJIMA, 2002) enfocou alunos de disciplinas na área de Gráfica de três faculdades no município do Rio de Janeiro, revelando carências na atuação do corpo docente e desinteresse discente pelo tema. Infelizmente, somente há poucos anos as instituições de Ensino Superior no Brasil começaram a se adaptar à Portaria 4059 do Ministério da Educação, de 10 de dezembro de 2004, que possibilita que até 20% da carga horária em disciplinas oferecidas nos cursos presenciais possam ser ministradas na modalidade a distância. Desta forma, alguns professores, agentes mediadores da construção social, mesmo na modalidade presencial, vêm se apropriando do uso das NTDICs como estratégias de ensino-aprendizagem de aproximação com os alunos inscritos na contemporaneidade.

A despeito de simplificações que acabam por desconsiderar realidades distintas, não podemos esquecer que, como integrantes da sociedade contemporânea, os professores

são sujeitos do/no mundo e, como tal, em seus cotidianos, em suas práticas sociais, vêm cada vez mais estabelecendo relações com estas mesmas tecnologias. Com isso, mesmo cientes da impossibilidade de negar o real hiato cognitivo (FARBIARZ, FARBIARZ e NOJIMA, 2003) entre os alunos nativos digitais e os professores imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), é preciso considerar que os professores estão experimentando e vivenciando as mudanças tecnológicas, mesmo que ainda não predominantemente em suas práticas de ensino.

Neste sentido, investir no campo da EaD, com enfoque semipresencial, potencializa a oferta de ferramentas didático-pedagógicas baseadas em NTDICs, disponibilizando recursos a professores e alunos que reduzam o hiato hoje predominante em sala de aula.

A compreensão de repertórios culturais, formulações sógnicas e estratégias discursivas permitem ao professor ampliar seu conhecimento do enquadre e adotar posturas dialógicas condizentes com os objetivos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, apropriar-se de conceitos de Entretenimento em práticas pedagógicas permitirá ao professor estabelecer um canal de comunicação concreto com os alunos, partindo de um repertório comum a este público, alicerçando a construção de novas competências.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, é contribuir para a redução dos índices de desinteresse dos alunos em sala de aula e dos consequentes índices de evasão escolar, possibilitando a melhoria no desempenho escolar de alunos de graduação do Brasil.

Como primeiro, e principal, objetivo específico, temos o desenvolvimento de uma metodologia projetual na elaboração de modelos de cursos a distância semipresenciais que incorporem o caráter lúdico-interativo das NTIDCs no uso de jogos eletrônicos como base narrativa para projetos didático-pedagógicos.

Como segundo objetivo específico, pretendemos produzir um objeto pedagógico no formato de um jogo educativo de exploração de ambiente virtual 3D experimentado na primeira pessoa em ambiente fechado multiusuário a distância para ser utilizado no âmbito de uma disciplina semipresencial de um curso de graduação como campo de experimentação em um movimento integrado de prática reflexiva.

Agregar o caráter lúdico-interativo ao processo de ensino-aprendizagem potencializará a aproximação com o universo simbólico do jovem estudante, ampliando o envolvimento discente e aprimorando o processo de aprendizagem.

No que se refere à utilização do jogo eletrônico como ferramenta de interlocução partimos da hipótese de que, se utilizado como ferramenta interativa de construção de conhecimento, ele pode aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, aproximando o professor do universo simbólico do jovem estudante. Além disso, ao agregar o caráter lúdico-interativo ao processo comunicacional, amplia-se o envolvimento do estudante com os conteúdos propostos. Alves (2009, p. 141) afirma que “(...) o contato com os jogos possibilita aos jovens, habilidades fundamentais para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem na medida em que proporcionam habilidades e competências para que se mantenham ‘vivos’ na sociedade e no mundo do trabalho”.

Para tanto, nos apoiamos na pedagogia construcionista que “(...) fundamenta-se na ideia de que as pessoas aprendem através da manipulação ativa de novos conhecimentos em detrimento de ter informações ‘depositadas’ em suas cabeças” (PASSARELLI, 2007, p. 28).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. (...) Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há

criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (FREIRE, 1970, p.33)

Entendemos o jogo educativo como uma ferramenta de troca entre alunos e professores, haja vista a natureza interativa do jogo. Nele, o estudante não é um receptor passivo de conteúdos, configurando-se como uma ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. O jogo não deve ser entendido simplesmente como uma forma divertida de aprendizagem, pois tem o potencial de desenvolver habilidades e competências do aluno (ALVES, 2009, p. 141).

Tal como na linha pedagógica defendida por Freire, nos jogos o indivíduo também pratica seu próprio “processo de descoberta e construção” (*idem*). Encontramos no jogo educativo a possibilidade de um diálogo, de troca entre o educando e o educador, que se explica pela própria natureza de atuação do jogo, que é a interatividade. No jogo, o jogador não se sente sozinho e não atua apenas como receptor do conteúdo. Ele interage com o que lhe é oferecido e está em constante oportunidade de troca, de criação, de avanços e novas modelagens.

A interação entre os próprios alunos caracteriza o aprendizado colaborativo e cooperativo (MATTAR, 2009, p. 116) e gera motivação e atenção entre os colegas além de diminuir a sensação de isolamento. Segundo Mattar,

Essa interação também desenvolve o senso crítico e a capacidade de trabalhar em equipe e, muitas vezes, cria a sensação de pertencer a uma comunidade. Um recurso introduzido recentemente em ambientes virtuais de aprendizagem é a possibilidade de os próprios alunos avaliarem as atividades e contribuições dos colegas. Tudo isso, é claro, contribui para o aprendizado. (MATTAR, 2009, p.116)

Desse modo, o jogo pode ser um importante instrumento pedagógico, um aliado para a aprendizagem. Nele, o jogador pode supor outra forma de se relacionar com a cultura e com o conteúdo educacional. Mais do que uma simples animação do fazer pedagógico (ALVES, 2009) ou simplesmente uma forma de aprendizagem mais interativa, o jogo desenvolve diversas habilidades e competências do aluno.

A liberdade oferecida no jogo, eletrônico ou analógico, em que os jogadores são construtores de seu próprio percurso de aprendizagem, nos indica que nele existem condições que propiciam a flexibilidade e a plasticidade intelectual, em que o jogador, no seu próprio ritmo, pode avançar e retroceder de acordo com a sua vontade e a potencialidade intelectual do momento.

Para Vygotsky, (...) os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, e nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). (ALVES, 2009, p. 145)

No percurso do jogo, o jogador é motivado a pensar, planejar suas ações e traçar estratégias com o intuito de encontrar um melhor caminho para resolver as situações-

problema que lhe são propostas. Deste modo, o raciocínio lógico, a criatividade, a atenção, a visão estratégica, a capacidade de solucionar problemas e o desejo de vencer são algumas das competências que podem ser desenvolvidas pelos jogadores.

(...) Jogar pode ser uma atividade interessante para motivar os alunos a mobilizarem recursos e superarem desafios, numa situação em que agir sem pensar, sem planejar e sem respeitar os limites não serve, não produz bons resultados, os quais ela realmente quer conquistar. (MACEDO, PETTY e NORIMAR, 2005, p. 36).

Este conjunto de habilidades desenvolvidas pelos jogadores pode ser utilizado também na vida real, em situações do cotidiano. Além disso, os jogos eletrônicos possibilitam um ambiente de aprendizagem diferente dos tradicionais. As tecnologias modernas de informação e comunicação permitem que se desenvolvam novos conteúdos e objetos de aprendizagem utilizando som, texto, imagens, vídeos, animações e realidades virtuais. Esses objetos atraem a atenção do aluno e podem tornar a aprendizagem mais prazerosa, dinâmica e interativa.

O desafio é despertar este mesmo interesse e motivação também para os jogos educativos. Muitas vezes, quando aplicados na escola, estes parecem não agradar aos alunos e nem sustentar os processos de aprendizagem da maneira que os educadores têm planejado. Isso ocorre, em grande parte dos casos, porque os jogos educativos são inseridos no ambiente escolar de modo “descontextualizado, ou seja, desempenhando um papel didático isolado sem que estejam articulados a uma linha pedagógica e/ou lúdica clara” (MEIRA, NEVES e RAMALHO, 2009, p. 2).

Bibliografia

ALVES, Lynn Rosalina Gama, **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2009.

FARBIARZ, Alexandre. **Universidade-aluno: uma ponte em construção**. Dissertação (Mestrado em Educação e Linguagem), Faculdade de Educação, São Paulo: Universidade de São Paulo. 2001.

FARBIARZ, Alexandre e FARBIARZ, Jackeline Lima. A educação a distância online: a dicotomia no ciberespaço. In: II Simpósio ABCiber - **Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura**, São Paulo: PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://cencib.org/simpósioabciber/PDFs/CC/Alexandre%20Farbiarz%20e%20Jackeline%20Farbiarz.pdf>>. Acesso em 21/04/2009.

FARBIARZ, Alexandre, FARBIARZ, Jackeline Lima, NOJIMA, Vera Lúcia Moreira dos Santos. Uma visão semiótica bakhtiniana relação universidade aluno em cursos de design In: **Anais do Design e Semiótica - 1º Encontro de semiótica aplicada ao Design**, 2003, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003.

FARBIARZ, Alexandre, FARBIARZ, Jackeline Lima, NOJIMA, Vera Lúcia Moreira dos Santos. Uma visão semiótica bakhtiniana relação universidade aluno em cursos de design, In: **Anais do Design e Semiótica** - 1º Encontro de semiótica aplicada ao design. Rio de Janeiro: Núcleo de Design PUC-Rio, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
IGBE. **Sinopse do Censo Demográfico 2010 Brasil**. Disponível em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=P9&uf=00>>. Acesso em 27/04/2011.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. S. e NORIMAR, Christie. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Artmed, 2005.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric M. e FORMIGA, Marcos (Orgs.) **Educação a distância: o estado da Arte**. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2009, p. 112 a 118.

MEIRA, Luciano; NEVES, André e RAMALHO, Geber. Lan house na escola: uma olimpíada de jogos digitais na educação. In: **V Seminário Jogos eletrônicos, educação e comunicação**, 2009, Maceió: FAL, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

NERI, Marcelo. **Motivos da Evasão Escolar**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2007. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>. Acesso em 20/10/2010.

O GLOBO ONLINE. **IBGE: cresce índice de acesso à internet e a PCs**. Rio de Janeiro: O Globo Online (publicada em 15/09/2006 às 12h44m), 2006. Disponível em <<http://oglobo.globo.com/tecnologia/mat/2006/09/15/285668884.asp>>. Acesso em 21/04/2009.

PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces Digitais na Educação: @lucin[ações] Consentidas**. São Paulo: Escola do Futuro da USP. 2007.

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

UNIBANCO, Instituto. **A Crise de Audiência do Ensino Médio**. São Paulo: Grandini & GCP Publicidade e Propaganda. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/9ef7c38f-4040-41d4-b8ce-09032139afbf.pdf>>. Acesso em 22/10/2010.

Palavras-chaves: Mídiaeducação, Ensino-aprendizagem, NTDICs, Jogo Educativo, Educação a distância, lúdico-interativo.

Tecnologias de Informação e Comunicação nos Processos Educativos

TICPE

Márcio Lemgruber
Coordenador

Universidade Estácio de Sá
UNESA

<http://ticpe.wordpress.com>

Programação de computadores: possibilidades para o PROEJA

Helena Bártholo
Colégio Pedro II
helena.bartholo@gmail.com

Giselle Ferreira
PPGE/UNESA e *Open University*
gmdsferreira@gmail.com

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem experimentado muitos avanços no cenário global. No país, há um novo sentido para a EJA, impulsionado pela universalização da educação básica e pela expansão das oportunidades de qualificação (MACHADO, 2006). Nesse contexto, se assenta o PROEJA, um programa do governo federal que pretende atender a demanda reprimida de jovens e adultos no Brasil, desvinculados dos saberes institucionalizados e sem expressão no mercado de trabalho. Dessa forma, o PROEJA tem como objetivo incluir socialmente os jovens e adultos excluídos da escola, em sua maioria, trabalhadores, trazendo como novidade em suas iniciativas a combinação da formação geral com a profissionalizante.

Entretanto, mesmo nas iniciativas como o PROEJA, a evasão ainda constitui uma marca recorrente da modalidade. A falta de conhecimento e as dificuldades na aprendizagem figuram como problemas centrais na literatura que examina a evasão nesse contexto (DEBIASIO, 2010; RICARTE; LIRA; MOURA, 2010), sugerindo a necessidade de intervenções pedagógicas que, de algum modo, engajem os alunos e sobreponham o interesse na conclusão do curso às questões que os dispersam do encontro ou reencontro com a escola.

Nesse sentido, o presente artigo discute um recorte de uma pesquisa de mestrado no qual a programação de computadores foi utilizada no desenvolvimento de uma metodologia de ensino direcionada a alunos da EJA. Fundamentada em princípios da andragogia (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009) e no conceito de *scaffolding*, conforme concebido por Vygotsky, a metodologia tem como propósito central promover o engajamento desses alunos. A pesquisa caracterizou-se como um trabalho de pesquisa-ação conduzido no contexto de atuação profissional da primeira autora, tendo como objetivo geral transformar a sala de aula por meio da ação a partir de questões identificadas no cotidiano docente. Um plano de ação foi criado e implementado em 2013 com um grupo de 13 alunos em uma disciplina do curso de Manutenção e Suporte em Informática do PROEJA em uma instituição de ensino do Rio de Janeiro.

A programação de computadores, segundo Papert (1980), representa uma atividade que contorna os saberes lateralmente, estimulando a criação de modelos e privilegiando o raciocínio lógico. O autor preconiza uma abordagem por meio da qual o aprendiz constrói seu conhecimento mediado pelo computador. Segundo Gonçalves (2004), ele defende ainda a aprendizagem pautada no concreto, afirmando que as novas tecnologias propiciam a criação de meios personalizados que se ajustam aos diversos estilos intelectuais. Dessa forma, a apropriação da programação pode oferecer novas leituras de aspectos do currículo e nova interação com eles, oferecendo, portanto, o potencial de favorecer a motivação, particularmente quando haja um estreitamento entre o currículo e a realidade dos alunos.

Lima e Leal (2012) resumem os quatro estágios que compõe a programação de

computadores: etapa 1, a descrição da solução do problema escrita em uma linguagem de programação; etapa 2, a execução desta solução pelo computador; etapa 3, a reflexão sobre o *feedback* do computador; e etapa 4, a depuração dos conhecimentos através da revisão dos conceitos e estratégia de solução. Nessa perspectiva, fica claro que a atividade de programação de computadores exige a reflexão acerca da ação, no caso, da formulação de um problema e criação de uma solução em termos computacionais. Além disso, fica patente a importância do erro na construção do conhecimento. Segundo Valente (1999 apud LIMA; LEAL, 2012) o processo de identificar e corrigir o erro é uma oportunidade singular para o aprendizado de um conceito relacionado à solução do problema.

Por outro lado, o uso do computador pode consistir em um desafio para os alunos. Reconhecendo que a programação de computadores não é uma tarefa trivial, as atividades da intervenção foram planejadas de modo a introduzir a programação de forma gradual, ancorada em possibilidades de operacionalização do conceito de *scaffolding*. Esse é o termo usado para se referir à orientação disponibilizada ao aprendiz pelo par mais capacitado a auxiliá-lo na execução de tarefas que ele ainda não é capaz de desenvolver por si. O *scaffolding* capacita o sujeito a executar uma atividade ou solucionar um problema que extrapole sua capacidade real. Segundo Daniels (2003), esse tipo de apoio não se concentra na simplificação da tarefa e sim, no papel do aprendiz.

O grande desafio era encontrar um caminho para que as demandas por diferentes saberes e habilidades fosse feita de forma “leve”, sem constituírem obstáculos aos alunos, pois a ideia era favorecer seu engajamento. Conhecendo o perfil dos alunos da EJA, e reconhecendo hiatos na formação destes estudantes, que transparecem na dificuldade de aprendizado evidente no cotidiano escolar, o propósito da intervenção era buscar alternativas para fortalecer sua autoestima, ou seja, apoiá-los e encorajá-los na superação de suas limitações e na construção de novos conhecimentos, estimulando sua participação em aula e despertando seu interesse e dedicação à investigação dos assuntos tratados.

De modo a integrar a programação de forma consistente com o propósito já exposto, foi selecionada uma ferramenta que possibilita a programação por meio de uma interface gráfica, o programa *Sense*. Trata-se de uma plataforma para o ensino e aprendizagem da programação especificamente desenvolvida para aprendizes jovens e adultos (RICHARDS; SMITH, 2010), conforme ilustrado na Figura 1. A figura indica que os comandos e estruturas básicas da programação são representados como peças com encaixes determinados por uma sintaxe básica à construção de programas de computador.

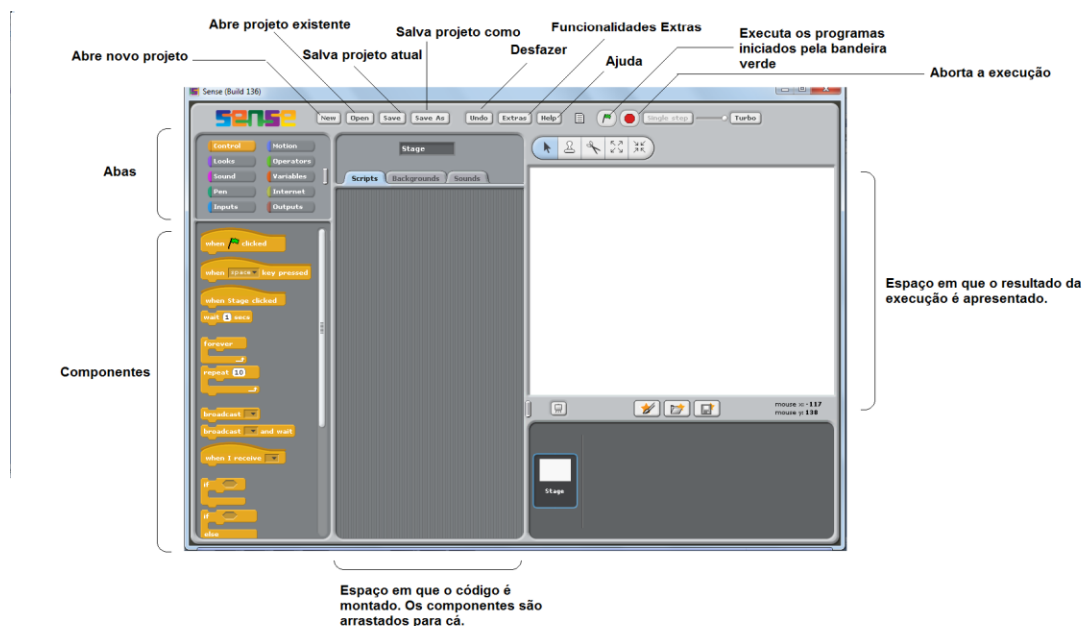


Figura 1: Interface da ferramenta Sense

As atividades foram organizadas de modo a permitir a operacionalização do conceito de *scaffolding*. Por um lado, o esquema previa o oferecimento de apoio pela docente aos alunos que seria revisto na medida em que indicassem que novas capacidades tivessem sido alcançadas, ou seja, na medida em que se mostrassem capazes de resolver determinados problemas fosse realizada sem a necessidade de apoio. Adicionalmente, foram propostos três tipos de exercícios de programação de computadores organizados em ordem crescente de complexidade, conforme sumarizado no Quadro 1. O primeiro é a manipulação de programas prontos; tais atividades apoiam a compreensão da lógica do programa e a identificação das estruturas de programação. Esse tipo de exercício requer que o aluno faça várias execuções do programa, verificando e comparando as diferentes saídas a partir de entradas distintas. O segundo tipo envolve a alteração de parte do código, com o objetivo de estimular um olhar mais aprofundado acerca do algoritmo e oportunizar alguma experimentação. O terceiro tipo inclui atividades mais complexas, que exigem a identificação de erro no programa e sua correção. Este tipo de atividade demanda um maior entendimento do programa e manipulação mais intensa, ainda que relativamente básica, das estruturas de programação, representando um excelente exercício de reflexão sobre os conceitos envolvidos em uma determinada solução. Dessa forma, na medida em que o aluno avança nas atividades de um módulo, as atividades demandam progressivamente um pensar mais profundo.

Tipo de atividade	Tarefa
Manipulação do programa	Executar o programa utilizando entradas diferentes a cada execução e verificar as saídas.
Complementação do programa	Implementar inclusões ou alterações pontuais no código, como a inclusão de um determinado componente.
Identificação e correção de erro	Analisar o código do programa para localizar e corrigir erros.

Quadro 1 – Tipos de atividades propostas e tarefas correspondentes

Esse planejamento possibilitava a operacionalização do conceito de *scaffolding* a partir

de duas perspectivas. Por um lado, o plano considerava o amadurecimento do entendimento do aluno sobre o assunto abordado. De fato, a sequência de atividades permitiria novos contatos com os tópicos previstos para a disciplina, aprofundando, ao longo do processo, o nível de desenvolvimento destes alunos em relação a estes temas. Ao mesmo tempo, o *scaffolding* seria flexibilizado para permitir que os alunos tivessem, gradativamente, maior autonomia nas atividades que já conseguissem executar sozinhos. Por outro lado, o foco se mantinha na estruturação das próprias atividades de programação. Assim, o planejamento previa a repetição de sequência de atividades de tipos diferentes. A ideia era que o apoio fosse sendo gradativamente reduzido a cada novo ciclo de atividades, na medida em que os alunos conseguissem utilizar a ferramenta para solucionar as questões propostas de forma mais independente.

De forma consistente com os princípios básicos da andragogia, o ponto de partida para a introdução da programação consistiu em atividades relativas a situações do cotidiano dos aprendizes: trocar uma lâmpada localizada no teto e atravessar uma rua. Essa escolha parece ter sido acertada, pois contribuiu não apenas para mobilizar os alunos, mas, também, para o desenvolvimento de sua confiança em executar as atividades. Uma vez que as soluções dos problemas já eram conhecidas, pudemos nos concentrar em analisar a estrutura do algoritmo, ou seja, a forma de montarmos a lógica e encadarmos os passos de determinada atividade. Dessa forma, foi possível desmistificar a operação da máquina, conforme sugeriu um dos participantes:

Participante: Agora a parte também do algoritmo também foi muito bacana porque a gente às vezes acha que computador é uma coisa tão assim monstruosa, e a gente vê que é tão, com o algoritmo a gente vê que não é nada disso. É só você seguir aquela sequência que você vai, vai tudo por aquele caminho.

Ao longo da experiência, ficaram explícitas algumas dificuldades dos alunos, sobretudo questões relacionadas a conceitos matemáticos, que representavam grande entrave. Adicionalmente, a falta de conhecimentos básicos da língua inglesa também dificultou um pouco a manipulação da ferramenta.

Apesar destas fragilidades, a experiência sugere que as atividades de programação de computadores favoreceram a exploração dos assuntos da disciplina. A movimentação na sala de aula durante as atividades de programação de computadores, acompanhada pelo exercício colaborativo entre os alunos e pela participação efetiva destes estudantes nas atividades, são relevantes indícios do engajamento. O silêncio cedeu espaço às vezes que se comunicavam interessadas em descobrir novidades e encontrar novos acessos ao conhecimento. Os alunos levantavam e circulavam pela sala, uns em busca de informações, outros querendo compartilhar aquilo que tinham aprendido.

Indiscutivelmente, as atividades de programação de computadores trouxeram novas oportunidades de conhecimento a estes alunos. A experimentação por meio da programação de computadores possibilitou uma apropriação mais construtiva do conhecimento, e aprender-com, ao invés do aprender-sobre, foi claramente significativo para eles. As atividades contribuíram, ainda, para a ampliação de sua autoestima e autoconfiança, para um sentimento de superação sucintamente expresso por um participante:

Participante: E assim, depois, no começo das aulas eu fiquei assim horrorizado, assim, cara eu nunca vou aprender isso, mas, assim, depois no decorrer das aulas e tal até esta última aula que nós fizemos eu vi que não é impossível.

Falas como essa indicam o valor das atividades conduzidas na pesquisa. Após a reflexão acerca dos desdobramentos do plano inicialmente proposto, um novo ciclo foi iniciado, já com modificações. Assim, a investigação de uma parceria entre a programação de computadores e o PROEJA nos parece oferecer grande potencial, pois pode, não somente, revelar uma sinergia que melhore o aproveitamento da disciplina pelos alunos, mas, também, sugerir a criação de outra especialização na instituição onde o trabalho continua sendo realizado, ampliando os espaços de atuação destes alunos no mercado de trabalho. Em uma perspectiva mais ampla, um trabalho motivado pela convicção de que existe um percurso que tateia e faz interseção com gradações maiores da potencialidade agregadora do processo educacional se traduz na descoberta de um caminho no qual a técnica pode se constituir em instrumento para fortalecer o senso crítico e ampliar a inserção no mundo.

Bibliografia

DANIELS, H. **Vygotsky e a Pedagogia**. Editora Loyola, 2003.

DEBIÁSIO, F. J. M. **Acesso, permanência e evasão nos cursos do proeja em instituições de ensino de Curitiba**. 2010. 128 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/dissertacoes/2010/ppgte_dissertacao_331_2010.pdf> Acesso em: 13 jun. 2014.

GONÇALVES, M. I. R. Mudanças nos sistemas de ensino: teorias da aprendizagem que podem fundamentar a comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. **Linhas Críticas**, v.10, n.19, p. 231-248, jul/dez, 2004. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6381/5182>>. Acesso em: 11 maio 2014.

KNOWLES, M.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**. 2ª ed. São Paulo: Campus Elsevier, 2009.

LIMA, M. R.; LEAL, M. C. Motivação Discente no Ensino-Aprendizagem de Programação de Computadores. **Revista Educação e Tecnologia**, v.1, n.1, 2012. Disponível em: <http://www.marcinholima.com.br/artigos/motivacao_discente.pdf>. Acesso em: 10 out. 2013.

MACHADO, L. R. S. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. In: **PROEJA: Formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro: MEC, SEED, TV Escola, Salto para o Futuro, 2006, v. 16, p. 36-53. Disponível em: <<http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/Proeja-O-significado-socioeconomico-e-o-desafio-da-construcao-de-um-curriculo-inovador.pdf>>. Acesso: 25 jun. 2014.

PAPERT, S. **Logo: Computadores e Educação**. São Wando: Editora Brasiliense,

1980.

RICARTE, F. D. N.; LIRA, A. K. P.; MOURA, D. H. Investigando as causas da evasão em cursos do proeja no IFRN: o caso da unidade de Currais Novos. In: MOURA, D.H.; BARACHO, M.G. (Org.) **Práticas pedagógicas e formação docente**. Editora do IFRN, 2010, p.93-118.

RICHARDS, M.; SMITH, N. Teaching UbiComp with Sense. In: **Proceedings of the 6th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Extending Boundaries**. Reykjavík, Islândia, p. 765-768. Disponível em: <<http://oro.open.ac.uk/26806/>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; PROEJA; Programação de computadores; *scaffolding*; engajamento.

Autoria e autonomia de docentes militares em um curso de formação continuada a distância: três tendências encontradas nos fóruns de discussão

Pedro Henrique Bianco
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
pedrobianco1233@gmail.com

Luiz Alexandre da Silva Rosado
Departamento de Ensino Superior – Instituto Nacional de Educação de Surdos
(DESU/INES)
alexandre.rosado@ globo.com

1. Introdução

As transformações tecnológicas e táticas, em um cenário de aceleração dos processos de globalização econômica e informacional, apontam, dentro da racionalidade militar, para a necessidade de emprego de meios tecnologicamente sofisticados por forças armadas profissionais (CASTELLS, 1999). Diante disso, tanto a capacidade de utilizar equipamentos complexos, quanto a prontidão para o seu emprego requerem uma formação continuada no ambiente militar. Logo, a capacitação dos educadores que atuam no Sistema de Ensino do Exército é fator crítico para o alcance desse conjunto saberes, pois eles são os responsáveis por construir, juntamente com seus alunos, os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à mobilização das competências específicas, no momento oportuno, em um cenário globalizado e com alto grau de incertezas.

A fim de favorecer a formação continuada dos docentes militares, foi criado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) o ESIO – Estágio Setorial para Instrutores On Line. O ESIO tem por objetivo prover os fundamentos e técnicas para a formação de recursos humanos para desempenhar a função de instrutores em cursos do Exército Brasileiro na modalidade a distância. O Ambiente Virtual e Aprendizagem (AVA) utilizado é o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), capaz de oportunizar a criação de grupos colaborativos em torno de um tema, favorecendo a construção coletiva de conhecimento.

A oportunidade dos educadores militares externarem e compartilharem suas opiniões, proposições, experiências, dúvidas e inquietações, de forma escrita, nos fóruns, vem ao encontro do que se deseja para o estágio de formação continuada. Porém, a distância física entre o professor/tutor e o aluno existente na EaD pode vir a criar uma barreira para a aprendizagem. Nesse sentido, é importante que o discente possua ou desenvolva certo grau de autonomia na condução de seus estudos. O exercício da autonomia pressupõe capacidade de autodeterminação e de livre pensamento.

Para Freire (2011), aprender e ensinar formam um ciclo. Contudo, aquele que aprende deve manter viva sua curiosidade, buscando novos saberes. Isso seria um ponto fundamental da formação continuada: desenvolver autonomia para instigar a curiosidade, desejar novos saberes e compartilhar conhecimentos, contribuindo para que esses profissionais da educação assumam a responsabilidade por sua formação continuada e entendam que podem fazer isso de forma cooperativa, exercitando a reciprocidade e o respeito mútuo.

A partir das novas possibilidades postas pelas TIC digitais e a necessidade de formação continuada trazida pelo contexto tecnomilitar emergente, este trabalho teve como objetivo investigar como a autoria coletiva, desenvolvida no AVA Moodle do ESIO, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia dos instrutores que atuam na Educação Militar. Entender como as relações interpessoais são estabelecidas, como se dão as trocas de experiências e saberes e como a produção escrita contribui para práticas de autoria e desenvolvimento da autonomia são aspectos relevantes para futuras iniciativas na Educação a Distância, em particular no Sistema de Ensino do Exército.

2. Sujeitos e instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi necessário observar as interações entre os sujeitos durante as práticas de construção coletiva de conhecimento no AVA. Assim, o campo da pesquisa foi o *Estágio Setorial de Instrutores On Line* (ESIO), desenvolvido em 80 horas, distribuídas em 8 semanas, com carga horária de 10 horas semanais, na modalidade EaD.

Em cada um desses módulos foram disponibilizados materiais de apoio, no formato de apostilas digitais, para o estudo individual dos alunos. Era oferecido um fórum para a retirada de dúvidas onde as interações se davam entre alunos e tutores.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram os 125 instrutores (oficiais) e monitores (subtenentes e sargentos) que atuam no Sistema de Ensino do Exército Brasileiro e que realizaram o ESIO em 2013. A seleção desses sujeitos foi realizada pelo DECEX (Departamento de Educação e Cultura do Exército) e atende ao objetivo proposto para a pesquisa.

Em uma primeira etapa, foi apresentado aos alunos, pela internet, um questionário. Trinta e seis alunos dispuseram-se a responder ao instrumento de pesquisa. Posteriormente, foram enviados questionários aos sete tutores, dos quais quatro responderam.

Houve, ainda, a análise documental dos fóruns coordenados pelo tutor mais experiente na EaD (Tutor A), com quinze alunos, e pelo menos experiente (Tutor B), com dezesseis alunos. A avaliação da experiência dos tutores foi realizada pela Coordenadora do Curso. Essa amostragem teve por finalidade verificar a evolução dessas interações, o desenvolvimento da autoria (individual e coletiva) e da autonomia (intelectual e moral).

Os dados obtidos pelas questões abertas dos questionários e nos documentos foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009). As questões fechadas dos questionários foram analisadas por meio da comparação dos dados com base na distribuição de frequências (RIZZINI; CASTRO; SARTOR, 1999).

3. Respostas aos questionários: o perfil dos alunos e dos tutores

Responderam ao questionário trinta e seis alunos dos quais dois terços já tinham alguma experiência como discentes na modalidade EaD. Vinte e três alunos avaliaram o ESIO como produtivo, dando oportunidade para todos expressarem suas opiniões e dúvidas e doze deles, mesmo encontrando alguma dificuldade, também consideraram o curso como produtivo. Vale ressaltar que o número de alunos que avaliaram o curso como produtivo equivale ao dos que já tiveram alguma experiência em EaD. Seguindo esta

avaliação positiva, para vinte e cinco alunos o intercâmbio de saberes no AVA foi enriquecedor, aprendendo coisas novas e trocando experiências. Na visão de Nóvoa (1992), a troca de experiência entre professores é fundamental para a formação continuada.

O questionamento acerca das contribuições escritas no AVA admitia que os discentes escolhessem mais de uma resposta. Vinte e cinco deles avaliaram como muito boas para conhecer o pensamento dos demais e para construir o próprio conhecimento. Nove deles as veem como interessantes, mas esperam o aval dos tutores para apreciá-las. Apenas seis acreditaram que as interações eram importantes para a formação de uma coletividade com interesses comuns. Os números demonstram uma tendência ao individualismo, utilizando-se do saber coletivo para isso. Assim, os cursistas reforçam sua autonomia individual, o que, segundo Castoriadis (*apud* PASSOS, 2006) é o caminho para a autonomia coletiva.

Quanto à produção intelectual as opiniões dividem-se. Dezoito alunos perceberam-se como coautores de um produto intelectual e dezesseis acreditam que houve tal produção, mas não se veem como coautores. Dois alunos sequer acreditam ter havido produção intelectual. A própria elaboração, em grupos, das tarefas propostas nos módulos do curso demonstra haver uma produção intelectual, principalmente por serem inéditas (no sentido de reelaboração das fontes acessadas). Outro aspecto relevante é o de que tudo era produzido (individualmente e coletivamente) tornava-se público.

O questionamento sobre autonomia também oferecia a oportunidade de serem selecionadas várias alternativas. Vinte e quatro alunos declararam terem aumentado sua autonomia para a atuação na EaD. Apenas treze acreditaram terem aumentado seu respeito pela opinião dos outros, apesar de dezessete terem se visto como parte de uma coletividade. Ao declararem que aumentaram sua autonomia para a atuação em EaD, os cursistas vão ao encontro do conceito de autonomia defendido por Moore (1993) na medida em que se veem mais capazes que tomarem para si tarefas as quais no ensino presencial cabem ao professor. Por outro lado, a partir da visão piagetiana de autonomia, esta não se manifesta adequadamente, tendo em vista que, apesar de se sentirem parte de uma coletividade, um número menor de alunos declara ter aumentado seu respeito pela opinião alheia.

Os resultados também indicam que o universo pesquisado acredita na EaD, mas não na sua capacidade de substituir educação presencial, apontando a necessidade desse grupo de interagir pessoalmente com os demais alunos e com o professor. Os resultados da questão sobre a EaD na formação continuada de professores refletiram essa posição dividida dos alunos. Onze avaliaram que a EaD pode substituir o ensino presencial e vinte e um entendem que a EaD faz coisas que o ensino presencial não faz, portanto é importante, mas não substitui o presencial. Catorze alunos entendem que a EaD traz conhecimentos novos, mas encontros presenciais são fundamentais. Dois alunos possuem dúvidas quanto a sua eficácia e apenas um aluno não vê a EaD como uma estratégia válida.

O questionário remetido aos tutores permitiu verificar que se tratava de um grupo qualificado e experiente. Todos eram pós-graduados, três com especialização em EaD e dois com título de mestre. Demonstravam dominar os fundamentos e as técnicas da tutoria em EaD, sendo que três deles tinham experiência em sala de aula presencial. Expressaram uma visão favorável à produção coletiva de conhecimento via EaD e à autoria dos alunos (produção e publicação de textos), sendo que dois deles afirmaram ter existido uma produção coletiva, mas não uma autoria coletiva. Os tutores pesquisados tenderam a perceber a existência mais da autoria individual do que a

coletiva durante o curso que ministraram, embora tenham equiparado em importância os dois tipos de autoria.

Havia uma pergunta aberta sobre suas estratégias para a ampliação da autonomia dos alunos. As respostas apontaram o incentivo à pesquisa de temas ligados às aulas e a atuação do tutor como mediador do processo de aprendizagem, aquele que procura avaliar continuamente os alunos e oferece informações extras, visando aumentar a autonomia do aluno. As respostas vêm ao encontro do conceito de “escola ativa” na qual o aluno produz coletivamente, na busca do saber e objetivando a sua autonomia (PIAGET, 1999). O papel motivacional do tutor relaciona-se com o do treinador que estimula, avalia e orienta as estratégias que os próprios alunos desenvolvem para construir seu conhecimento (SALMON, 2000, apud MORGADO, 2006).

Porém cabe destacar que nas respostas abertas nenhum dos tutores pontuou a diminuição efetiva de suas intervenções ao longo do desenvolvimento do curso. Somente um dos tutores afirmou que os alunos já se comportavam de forma autônoma. Todos concordaram que a medida em que produzem individualmente e coletivamente a autonomia aumenta. Talvez o curso não tenha permitido, por suas atividades ou pelo tempo disponibilizado, o alcance do estágio de autonomia elevada dos alunos.

4. Três tendências encontradas nos fóruns de discussão

Esses dois questionários ofereceram uma base inicial para a análise dos fóruns, tanto os temáticos quanto os de interações para a solução de tarefas. Eles deram uma noção das concepções dos alunos e tutores sobre a EaD e sobre os conceitos de autoria e autonomia. Nos fóruns, analisaram-se os grupos sob a responsabilidade da tutora A (mais experiente) e B (menos experiente).

Acerca do *fórum temático* (o primeiro) sobre autonomia as respostas apontaram para a capacidade do aluno em administrar o tempo e o espaço de forma responsável, sendo protagonista do processo de aprendizagem, mas auxiliado pela presença e suporte do tutor. Pode-se dizer que a maioria dos participantes aponta a interação entre tutores e alunos e entre os próprios alunos como a maneira pelo qual se desenvolve a autonomia, levando-se em conta a realização de tarefas e o atendimento aos prazos determinados no planejamento do curso.

Quanto aos *fóruns de atividades* que se seguiram ao primeiro, foram encontradas três tendências sobre as interações no AVA. Elas serão conceituadas com a seguir.

A primeira tendência se refere à observação de grupos que conseguem se organizar para a realização das tarefas de forma consensual. Partilham os materiais oriundos da pesquisa individual e trabalham por etapas de maneira cooperativa. Nesses grupos as tarefas vão sendo elaboradas, complementadas, discutidas e modificadas, gerando uma produção coletiva de qualidade, sem ou com pouca intervenção da tutoria. Poderíamos chamar de grupos cooperativos em que se manifesta uma autoria coletiva e autônoma ideal.

Existe, ainda, uma variante dessa tendência. Aquela dos grupos que não conseguem se organizar sozinhos, uma autonomia parcial. Porém, após a intervenção da tutoria, eles acertam o rumo e trilham caminho semelhante aos que se organizaram desde o início. Embora recuperados, já perderam um tempo valioso de interações no AVA, comprometendo a intensidade das trocas de saberes, mesmo não prejudicando de forma marcante a produção coletiva, uma vez que todos interviam em todas as etapas do processo e o resultado foi uma obra coletiva. Nesse estudo ambos foram considerados

grupos cooperativos, aceitando-se ao conceito de cooperação apresentado por Primo (2003), visto que o produto final foi construído, criticado e modificado por todos.

Nesses casos a autonomia individual e coletiva se manifesta na medida em que os alunos tomam para si funções que tradicionalmente caberiam ao professor, definindo seus percursos de aprendizagem (MOORE, 1993). Mostram, ainda, sua predisposição para a autonomia no conceito moral, pois assumiram as responsabilidades com o grupo, subordinaram o eu ao coletivo aceitando as críticas e sugestões, compartilharam de forma respeitosa e atuaram com reciprocidade (PIAGET, 1999).

A segunda tendência de comportamento dos grupos é a da divisão das tarefas pelos alunos, ou seja, cada um faz uma parte e um relator as une tal como uma colagem. Essa não proporciona uma troca adequada de saberes e, muito menos, a autoria coletiva. O resultado depende do aluno que “monta” o trabalho, que muitas vezes não consegue submeter o resultado à apreciação de todos. Pode-se inferir que cada aluno demonstrou autonomia individual na perspectiva de Moore (1993), entretanto não houve um comprometimento de cada um com o todo, mas com a sua parte.

Não se pôde avaliar a reciprocidade e o respeito com a opinião do outro aluno, visto que não houve uma troca plena de sugestões e opiniões sobre a produção de cada membro do grupo. Houve colaboração e comprometimento com o grupo, uma vez que cada um cumpriu sua missão. Essa produção é uma soma de partes, que pode ser boa, mas não fruto de uma autoria coletiva. Essa maneira de conduzir o trabalho não coopera com a formação de uma identidade da produção, nem com a autonomia do grupo. Para efeito de identificar essa tendência e compará-la, os grupos que a seguiram foram designados como colaborativos A.

Por fim, uma terceira tendência apareceu nos grupos em que um aluno toma a iniciativa, faz o trabalho e o submete ao grupo. Isso causa a acomodação de boa parte do grupo que passa a interagir sobre a pesquisa e produção de um indivíduo. Assim, os aspectos anteriormente abordados da autoria e da autonomia se veem prejudicados. O grupo não necessita discutir como se organizar, onde pesquisar e como estruturar a tarefa. O resultado surge de inserções e retiradas no texto-base. As contribuições existem e, por vezes, complementam o texto.

Essa tendência se baseia em um indivíduo que demonstra autonomia individual, mas, mesmo com boa intenção, deixa os demais numa “zona de conforto”. Mesmo assim, o trabalho em grupo faz com que todos tenham uma responsabilidade coletiva que se manifesta no apoio ao elaborador do texto e nas contribuições apresentadas. Essa tendência não se apresenta como uma boa forma de desenvolver autonomia dos discentes. O produto final pode ter qualidade, mas não sendo construído em conjunto e sim objeto de ajustes e correções, deixa de nascer da pesquisa e autoria coletiva. Essa tendência foi chamada de colaborativa B.

Ao longo do curso, a primeira tendência, a cooperativa, foi ganhando força. A intervenção da tutoria teve seu papel importante na orientação dos grupos. A reestruturação dos mesmos, alterando sua composição, ou seja, misturando alunos que tinham participado de grupos que adotaram outras tendências, foi outro aspecto interessante, pois trouxeram a expertise que já haviam demonstrado anteriormente, principalmente no que se refere à organização da tarefa. A própria experiência vivida pode ter contribuído para o aumento da cooperação. Em contrapartida, as tendências cooperativa A e B foram diminuindo.

Pôde-se perceber que, à medida que os grupos praticaram a autoria coletiva, houve aumento da tendência cooperativa, o que denota maior “reciprocidade própria da moral

do respeito mútuo” (PIAGET, 1999, p.9) e da capacidade de se organizarem ou de se autogovernarem.

A redução da tendência colaborativa A demonstra, ainda, o aumento do entendimento do que seria uma autoria coletiva, construída e alterada por todos ao longo da criação do bem cultural. Isso afasta a coletividade de uma soma de indivíduos e aproxima-a de um grupo com interesses comuns.

A redução da tendência colaborativa B demonstra que os indivíduos que assumiram o protagonismo nos primeiros fóruns passaram a confiar mais na coletividade e deixaram de lado a necessidade apresentar a “solução” individualmente. A ponto de que no último fórum o único grupo que demonstrou tal tendência se tratava de uma dupla na qual um dos sujeitos não interagiu, restando apenas a opção de se elaborar uma obra individual como forma de atender à necessidade do curso.

Espera-se que este trabalho possa ter contribuído para o melhor entendimento de como a autoria em ambientes virtuais de aprendizagem pode vir a auxiliar o desenvolvimento de autonomia individual e coletiva por parte dos cursistas.

Bibliografia

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede. A Era da Informação: economia, sociedade e cultura**. 6 ed. São Paulo: Terra e Paz, 1999. v.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MOORE, Michael G. **Theoretical of distance education**. London: Routledge, 1993, p.22-38. Traduzido por AZEVEDO, Wilson. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002TeoriaDistânciaTransacionalMichaelMoore.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

MORGADO, Lina. **O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os Professores e sua Formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1992.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Construção da Autonomia Social e Psíquica no Pensamento de Cornelius Castoriadis. **Pesquisas e práticas psicossociais**, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/revistalapip/A_Construção_da_Autonomia_Social_e_Psíquica_ICF_Passos.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2013.

PIAGET, Jean. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, Lino de. **Cinco estudos de educação moral**. 2 ed. p. 1-36. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRIMO, Alex Fernando Teixeira. Quão interativo é o hipertexto? Da interface potencial à escrita coletiva. **Fronteiras: Estudos Midiáticos**, São Leopoldo, v. 5, n. 2,

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

p. 125-142, 2003. Disponível em:
http://www.nuted.ufrgs.br/edu3375_2009_2/links/semana_9/quao_interativo_hipertexto
[1].pdf. Acesso em: 16 jun. 2013.

RIZZINI, I., CASTRO, M. R. e SARTOR, C. D. **Pesquisando... guia de metodologias da pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Universidade Santa Úrsula, 1999. Cap.3. p. 61-80 e Cap. 4. p. 80-110.

Palavras-chave: docente militar, formação continuada, educação a distância, autoria, autonomia.

A tutoria e a docência na educação a distância

Michelle Brust Hackmayer

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

michellebrust@yahoo.com.br

Estrella Bohadana

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

ebohadana@gmail.com

A Educação a Distância (EAD), caracterizada como uma modalidade de educação, vem crescendo significativamente nos últimos anos, seja pelo número de cursos oferecidos, seja pelas distintas etapas de escolarização em que vem sendo ofertada. Com isso, ampliam-se os debates sobre a docência na EAD e, conseqüentemente, sobre as funções do tutor. Quem é o tutor? Um professor? Um educador? Qual sua identidade? Quais funções exercem? Como se reconhece nas suas funções? São indagações que tecem o cotidiano desse profissional.

A pesquisa buscou responder a tais indagações, ouvindo 49 tutores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ). Desses 49 tutores, 38 responderam a um questionário, composto por perguntas fechadas e abertas, e 11 participaram de uma entrevista semiestruturada, ensejando uma abordagem qualitativa e uma análise de conteúdo.

Dadas as diversas tarefas designadas aos tutores, a importância que eles têm para a EAD e uma certa indefinição quanto ao seu papel, esta investigação do trabalho de tutoria na modalidade de EAD buscou trazer possíveis contribuições que permitam compreender melhor o papel do tutor na EAD, sua identidade, suas funções e sua ação docente.

Essa proposta se concretizou ao se analisar o papel desses profissionais, por meio das falas dos tutores de EAD do curso de Pedagogia do Cederj/Uerj. A leitura dos dados e a análise das informações geraram um retrato de como os tutores veem a própria atuação e como realizam as principais ações práticas relacionadas à sua função.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os aportes teóricos foram os temas EAD, docência na EAD e tutoria, por meio das seguintes questões de estudo:

- a) Como os tutores se identificam com as funções que exercem?
- b) Como os tutores analisam a sua ação docente no exercício de suas funções?
- c) Em que medida as funções indicadas e descritas por esses tutores concretizam as funções definidas institucionalmente?

A primeira questão de estudo (Como os tutores se identificam com as funções que exercem?) constitui-se numa indagação acerca de como os tutores se reconhecem em sua atuação, como caracterizam sua função e prática e que relações vislumbram entre estas e as práticas que porventura realizem como docentes no ensino presencial. Muitos tutores ainda têm dúvidas com relação à sua função educacional na EAD. Embora percebam a importância de seu trabalho, confundem-se, pela falta de reconhecimento e valorização da instituição, quanto à sua importância e participação na docência na EAD, como se verifica na fala a seguir:

TE11: É algo que até hoje eu não entendi, eu acho que hora você é professor, mas você não pode ser professor, você tem que intermediar a relação do aluno com o conhecimento, com outros colegas e você assume a função de tutor, mas no fundo você acaba até sendo o professor mesmo, meio que desqualifica você como professor, você arrumou outro nome pra essa função que engloba tudo, dependendo do local aonde você trabalha, tem coisas que são até função de coordenação, outros pontos do processo acaba caindo na mão do tutor.

Essa é uma questão que complica o entendimento do tutor do que seria efetivamente responsabilidade sua, dificultando conseqüentemente a criação de uma identidade por parte desse profissional e de seu grupo de trabalho. Além disso, Neves e Fidalgo (2008) incluem outra questão que contribui para esse quadro de indefinição, apontando como sendo uma das especificidades da EAD, na qual o tutor muitas vezes não tem controle do próprio trabalho. Isso mostra a existência de uma divisão entre concepção e execução do trabalho pedagógico, que se aproxima do modelo taylor-fordista.

Sabe-se que a formação de uma identidade profissional para o tutor é de extrema urgência e necessidade, e, com a construção dessa identidade, ficará minimizada a percepção que se tem até hoje de que a tutoria tem menos prestígio se comparada à do professor autor (RÊGO, 2010, p. 149).

A realização desta pesquisa permitiu constatar que a identidade do tutor ainda está em construção e que nem mesmo sua função está completamente definida. No entanto, a prática tutorial traz à tona aspectos que podem complementar a conceituação e o entendimento dessa atividade profissional.

Paralelamente a isso, e respondendo à segunda questão de estudo (Como os tutores analisam a sua ação docente no exercício de suas funções?), observa-se, ainda num nível inicial, que, além das habilidades técnico-científicas relativas à área de conhecimento à qual o tutor pertence, dele são exigidos conhecimentos e usabilidade da didática expressa por meio do cotidiano docente; planejamento, elaboração, correção, revisão de atividades; práticas semelhantes às atribuídas ao professor em outras modalidades de ensino.

Todavia, mesmo com esta aparente compatibilidade de atribuições, insiste-se em conservar a nomenclatura de tutor em detrimento de professor para aqueles que desempenham suas atividades em cursos de educação a distância. Além dessa insistência, percebe-se que há distanciamentos e aproximações da prática docente do professor e do tutor em EAD que precisam ser verificados. Ambos continuam sendo aquele que se preocupa (ou que deveria se preocupar) em didatizar conteúdos e procedimentos esperados, por exemplo, do exercício de uma prática laboral específica, ou acompanhar os percursos conceituais dos alunos para alcançar o nível de conhecimento e habilidade necessários. No entanto, as especificidades da modalidade, as ferramentas didáticas utilizadas e o público-alvo são expedientes que também devem ser levados em conta para determinar se tutor e professor são, realmente, o mesmo sujeito. E o que se constata nas falas de todos os tutores, sem exceção, é que eles se reconhecem como professores e consideram a atividade que exercem uma ação docente:

T7: Sem sombra de dúvida é uma ação docente. O tutor é um professor. É especialista no assunto, tem titulação para assumir uma turma de um curso de nível superior, precisa conhecer muito bem o conteúdo o qual faz referência diante das dúvidas

dos alunos, precisa ter didática para explicar e dar exemplos, precisa ser parceiro e companheiro do aluno.

A centralidade do professor ainda é um aspecto a ser debatido. Observa-se claramente, porém, que o desenho didático de grande parte dos cursos é embasado nessa centralidade, seja pela condição que o tutor é obrigado a assumir, seja pelo projeto pedagógico que, ainda que se proponha à criação de espaços dialógicos, fica “amarrado” nos papéis impostos ao tutor e ao professor.

Não estaríamos diante de novas formas de docência? Nesse caso, por que não considerar o tutor como um docente? Além de referenciais de qualidade que abarquem aspectos pedagógicos e ideológicos, há que se acordar (legislar) aspectos administrativos, financeiros e de carreira docente, que ofereçam a todos os profissionais da educação plenas condições de realização de cursos de qualidade, para que não sejamos “cúmplices” na gestão e desenvolvimento de políticas governamentais de expansão do ensino superior.

Além disso, a qualidade da EAD depende da qualidade dos professores que aceitam o desafio do trabalho a distância e de sua disposição para a pesquisa e para a autoria, conscientes da condição de seres em permanente processo de vir a ser.

As práticas vivenciadas no CEDERJ levam a crer que a atuação dos tutores deve se constituir em trabalho colaborativo e receber acompanhamento da coordenação, visto que a docência ora se apresenta compartilhada entre a equipe de coordenadores e tutores, ora se apresenta de forma compartimentada numa equipe que pouco ou nunca se comunica. E o que torna essa equipe unida ou não depende, quase exclusivamente, do coordenador de disciplina, como se observa nas falas dos tutores que vivenciam as distintas realidades.

Destaca-se a seguir uma fala expressiva e representativa dos tutores que consideram a docência colaborativa:

TE1: (...) É uma relação bastante colaborativa de agregar informação, conhecimento, de apoio e de construção do que a disciplina se dispõe, para que tenha uma linha, para que tenha uma abordagem, para que qualquer aluno que venha perguntar seja pra qualquer um dos doze polos tenha a mesma instrução, tenha o mesmo encaminhamento.

Por outro lado, um tutor que vivencia a situação da docência compartimentada em sua equipe de trabalho relata:

TE4: (...) a falta de comunicação e de interação de todos os componentes da equipe, que isso prejudica não só o andamento do trabalho, mas como a produção do próprio aluno, porque ele não sabe qual direcionamento ele vai tomar, o que ele vai seguir em relação a todo aquele processo ali, que ele está aprendendo no momento porque um explica de uma forma e outro explica de outro, um fala que a tarefa não é assim, outro fala que é, então essa falta de comunicação, então eu acho que isso deveria de quebrar essa barreira e se unificar uma só linguagem.

A relação entre os profissionais participantes das disciplinas deve ser permeada por momentos de discussão, nos quais se reflita sobre o trabalho realizado não somente em termos do cumprimento ou não de um plano de tutoria, mas em termos da qualidade desse fazer e de como isso interfere na dinâmica das turmas, pois o trabalho

colaborativo não deve ser apenas uma expectativa em relação aos alunos no decorrer do curso, mas uma prática da própria instituição ao constituir equipes e promover o diálogo entre elas, tendo em vista a melhoria progressiva do trabalho realizado na EAD.

Por fim, com relação à terceira questão de estudo (Em que medida as funções indicadas e descritas por esses tutores concretizam as funções definidas institucionalmente?), percebe-se, ao analisar o Manual de Atribuição do Tutor, que esse documento do CEDERJ objetiva direcionar o trabalho dos tutores, tanto presenciais quanto a distância.

Após análise do documento, a fim de compreender melhor as funções atribuídas aos tutores dessa instituição, averiguou-se que, para os elaboradores do Manual, por um lado, o tutor é um sujeito dotado de motivos, intenções e capacidades para seu agir, quando há uma referência às atribuições a ele designadas (mediar, acompanhar, apoiar, participar, elaborar, etc.); por outro lado, quando se trata da responsabilidade na elaboração das prescrições, ou seja, da participação na elaboração do curso e das disciplinas, o tutor é excluído, e nessa perspectiva ele é apresentado como um sujeito que não é fonte do processo. Em alguns casos, sua participação em processos de construção é até considerada, como se verifica na descrição de uma das funções: “Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado.” (CEDERJ, 2013, p. 8-9, grifo das autoras). No entanto, eles quase nunca são requisitados para tais atividades.

Considerando todos os obstáculos que permeiam o fazer do tutor, acredita-se que, pela importância do seu trabalho, faz-se necessário que as instâncias educacionais responsáveis por essa modalidade de educação repensem a maneira como lidam com esses profissionais, que têm exigências a cumprir tanto para assumir o cargo de tutoria como para exercer as tarefas prescritas. Entretanto, a mesma instituição educacional que em certos momentos reconhece o tutor como um sujeito de extrema importância no curso de EAD, não lhe confere reconhecimento fundamentado numa legislação trabalhista que lhe garanta determinados direitos.

Embora sem aprofundar os motivos e as crenças que levam os tutores pesquisados a permanecer na função apesar das condições, não se pode deixar de observar a importância do reconhecimento do valor profissional e da relevância dos tutores no ensino a distância.

Bibliografia

CEDERJ. CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Caderno de orientação da tutoria**. Jul. 2013.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

NEVES, I.; FIDALGO, F. **Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino**. SENEPT 2008. Disponível em : <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2013.

RÊGO, M. C. L. C. **Tutoria e formação humana no ensino superior a distância**. 2010. 157 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Palavras-chave: Educação a distância. Docência. Tutoria.

TRACE

Elenise Cristina Pires de Andrade
Coordenadora

Universidade Estadual de Feira de
Santana
UEFS

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9842801377396519>

Se um sorriso sorri sem gato, os conceitos de um texto conceituam quando fotografados?

Elenise Cristina Pires de Andrade
Universidade Estadual de Feira de Santana
nisebara@gmail.com

Milena Rodrigues
Universidade Estadual de Feira de Santana
promirodrigues@gmail.com

“Ora, vejam só! Sempre vi gatos sem sorriso”, pensou Alice, “mas nunca tinha visto um sorriso sem um gato! É a coisa mais curiosa que eu já vi em toda a minha vida.”
(Lewis Carrol)

Esse texto pretende trazer as imensas e intensivas contribuições das inúmeras Alices-alunos que já atravessaram e versaram as nossas aulas. Pretendemos, aqui, anunciar inquietações, tensões, incômodos, risos, que nos acompanharam durante três disciplinas que se desenvolveram no primeiro semestre de 2014, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Nossa intensão, com as disciplinas “Mídia e Educação”, “Tecnologias da Informação e da Comunicação” e “Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação”¹⁸⁹, tem conexões com a fala de Alice: a contemplação do inexplicável muito mais do que pretender o sentido linear de uma (re)cognição.

Nossas vontades, no transcorrer das disciplinas, foi a tentativa da desconstrução, do desvio, da subversão – no sentido de verter as sensações – junto às discussões das imagens fotográficas, dos cliques de propagandas, das produções cinematográficas e dos textos com os quais as turmas se encontraram, se debruçaram, se irritaram, se divertiram. *Intensivar* tais encontros, ressoando com AMORIM (p. 414, 2013), “as intensidades são o mote das linhas de aprendizado com os signos sensíveis, redescobrimo o tempo, restituindo-o no meio do tempo perdido”. Nesta proposta que é, sobretudo estética e política, não se pretende somente o aspecto didatizante desses artefatos midiáticos, buscando uma posição de estar ou não de acordo com o que se vê e fotografa, mas sim uma certa forma de lidar com o sentido e com a linguagem, procurando um dizer/pensar que se aproxime do aberto, do imprevisível e do ficcional, fissurando a força da representação que mora na fixidez das delimitações dos conceitos nos textos acadêmicos.

Não pretendemos, com essas atividades que aqui serão partilhadas, duvidar da força dessas conceituações para o meio científico, mas intensifica-las com outros atravessamentos, outras experimentações – via fotografia – na busca por outras vias, outros modos, outras provocações a provocar o impensado.

189

As disciplinas são oferecidas pelo Departamento de Educação com a seguinte carga horária: “Mídia e Educação” (60 horas), “Tecnologias da Informação e da Comunicação” (45 horas) e “Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação” (60 horas).

“Professora, essa atividade é difícil de entender, como vamos fotografar os conceitos do texto”?

Pois minha imaginação não tem estrada.
E eu não gosto mesmo da estrada.
Gosto do desvio e do desver.
(Manoel de Barros)

Pretendemos, aqui, proliferar conexões com a proposta do genial poeta Manoel de Barros: como podemos intensificar a potência do *desver*? Desviar e desver o que tradicionalmente nos prometem os registros fotográficos, as leituras das escritas. Desver e(m) desvios de sentidos, em proliferações de sensações ao pretender deslocar a fotografia e as palavras do visto e capturável, dos clichês dos conceitos de mídia, cotidiano, tecnologias, cidade e cultura que os delimitam em estradas e rotas.

Nessa proposta, a sala de aula se apresenta e é entendida como um dos espaços no qual é possível propiciar um *multi-álogo* através do exercício de re/ver, desvelar e experimentar olhares mais reflexivos e sensíveis que articule percepção, imaginação/ação e produção de conhecimento respeitando a multiplicidade e a diversidade de pontos de vista, dos modos de ver e de estar no mundo.

As aulas, de maneira geral, buscavam ampliar os contornos que tradicionalmente são delimitados sobre os movimentos de produção e divulgação do conhecimento e(m) suas novas expressões (principalmente as imagens que circulam pelas redes sociais). Fazer proliferar as possibilidades nas relações ver-existir, ver-aprender, existir-aprender, aprender-ver... . Entender o mundo no próprio mundo. “(...) Uma realidade que se desprende das amarras de uma concretude e da linearidade: realidade → interpretação → conhecimento → verdade, posto renegar a comparação. Queremos abandonar os desvelamentos, as mediações, a representação. Há o que acontece” (WUNDER at all, 2006).

Desta maneira, a proposta de trabalho a partir da utilização de imagens e vídeos tinha como objetivos responder aos seguintes questionamentos: Que conhecimentos essas imagens expressam? Como será que estes conhecimentos foram/estão sendo produzidos através dos aparatos midiáticos? Para quem esses conhecimentos estão sendo divulgados? Desta maneira as imagens eram distribuídas e/ou apresentadas, bem como os vídeos eram exibidos aos alunos para posteriormente serem discutidos e problematizados em debate na sala a partir dos “conceitos” (re)construídos pelos alunos e que tentavam dialogar com as questões propostas.

VER-A-PRENDER-EXISTIR-SER-Á?¹⁹⁰

O momento que apresentaremos aqui se refere a uma atividade solicitada após, em cada disciplina, termos assistido a uma produção cinematográfica e discutido um texto específico. O pedido feito para os alunos sempre foi o mesmo “fotografar

¹⁹⁰ Título de um texto de autoria de Elenise C.P. Andrade, Erica Speglich e Alda Romaguera (2007). Disponível em: <http://www.gepef.pro.br/EGEPEF/TRABALHOS%20EGEPEF%202007/silvio/EleniseAndrade%5B1%5D.pdf>

conceitos do texto”. A seguir, o filme assistido, o texto discutido junto às reflexões do filme e os conceitos escolhidos por nós, para serem fotografados nas cidades dos alunos:

- Disciplina Mídia e Educação (ME): Filme “Minority Report”¹⁹¹ e o texto *Mídia: o papel das novas tecnologias na sociedade do conhecimento* de Jaqueline E. Schiavoni¹⁹². Conceitos: informação, conhecimento, interatividade.
- Disciplina Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC): Filme “A vida em preto e branco”¹⁹³ e o texto *Mídia e Juventude: Experiências do Público e do Privado na Cultura* de Rosa Maria Bueno Fischer¹⁹⁴. Conceitos: público, privado, comércio dos sentidos.
- Disciplina Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação (NTCIE): Filme “Planeta dos macacos”¹⁹⁵ e o texto de Boaventura de Souza Santos “O fim das descobertas imperiais”. Conceitos: ocidente, natureza, selvagem.

A solicitação da atividade consistiu que cada aluno fotografasse os conceitos em sua cidade, ressaltando que não queríamos imagens provenientes da internet. Junto a essa solicitação, pedimos também para que cada um deles escolhesse um vídeo que compusesse as discussões realizadas em sala de aula envolvendo o filme e o texto. A seguir, apresentaremos algumas dessas expressões solicitadas junto a palavras escolhidas pelos alunos para justificar e/ou explicitar e/ou explicar a escolha do local da foto para tal conceito.



INFORMAÇÃO

Sorria! Você esta sendo filmado!
Placa logo abaixo da câmera de monitoramento do terminal central, Feira de Santana.

INTERAÇÃO

Este é Bob. Meu cachorro. Ele tem uma grande interação com os sons. Sempre que ele fica na varanda ao escutar qualquer som, corre e se apoia no parapeito para ver o que esta acontecendo.

¹⁹¹ Produção cinematográfica dirigida por Steven Spielberg, 2002.

¹⁹² Disponível em <http://www4.faac.unesp.br/publicacoes/anais-comunicacao/textos/01.pdf>

¹⁹³ Produção cinematográfica dirigida por Gary Ross, 1999.

¹⁹⁴ Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 43-58, jan./abr. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a04v2565.pdf>.

¹⁹⁵ Produção cinematográfica dirigida por Tim Burton, 2001.

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil



CONHECIMENTO

Presente fornecido aos ouvintes do Seminário Internacional “Infâncias”. Apresentação do repentista Bule Bule realizado no [teatro] Amélia Amorim, Feira de Santana.

O local do monumento fica em frente ao Centro de Abastecimento, próximo ao centro da cidade (Feira de Santana). Assim pode-se observar a relação do homem com o SELVAGEM e com a NATUREZA, pois utiliza do animal como objeto de carga e de locomoção. Acaba se tornando um objeto de exploração do ser humano, permitindo-se participar indiretamente da estrutura social, selvagem - por ser inferior - e da natureza.



O SELVAGEM retratado em versos e prosas em um mosaico (terminal rodoviário de Feira de Santana).



O OCIDENTE como detentor da modernização

PRIVADO

É comum em Serrinha, cidade pequena da região do sisal, comerciantes batizarem suas lojas, ou qualquer outro tipo de comércio, com seus nomes. Outro fator a ser levado em consideração, como no texto (...), uma necessidade que as pessoas têm de serem vistas e ouvidas no espaço público estar ligado a uma alta promoção da própria imagem, tornar-se notório no âmbito comercial, tornando-se seu próprio cartão de visita, no intuito de serem vistos e tornarem-se conhecidos e, conseqüentemente, aumentar as vendas e lucros.



4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil



PÚBLICO

Em uma cidade [Serrinha] em que o índice de analfabetismo é grande, muitas mães fazem ideia do que trata o cartaz através da leitura visual, mas não decifram seus códigos escritos. Assim podemos perceber que, para chegarem até a população, os órgãos públicos, a mídia, o comércio, através dos meios de comunicação, utilizam-se da instância subjetiva, na intenção de alcançarem suas finalidades, sejam eles quais forem, como aponta o texto (...): as instituições de ordem pública demonstram maior interesse por temas de caráter privado, resignificando o nosso olhar sobre o outro, cortando o elo entre público e privado, que nos faz transparecer ser uma só coisa.

COMÉRCIO DOS SENTIDOS

Em um dia de sábado, sentada na Praça Luiz Nogueira, percebi a quantidade exagerada de carros de som com divulgação de propaganda de lojas e diversos serviços serrinhenses. Mais parecia uma carreata; um atrás do outro, não dava para entender com clareza o que divulgavam. O que vi e ouvi parecia também uma disputa sonora e visual.

É o comércio dos sentidos sendo explorado, multiplicado através da imagem, som, pintura e narrativa, assim como apontado no texto. E nos leva a refletir de que forma esse “trabalho” atinge



o público? Esse comércio dos sentidos condiciona os indivíduos a uma informação básica de um produto ou serviço, resultando no imediatismo e num movimento efêmero.

Além dessa bomba de informações e sons, esses carros são utilizados também na divulgação de notas de falecimentos. Torna-se público a morte de um indivíduo; o carro sai pelas ruas da cidade anunciando nome, profissão, estado civil, endereço, parentela, horário e local do sepultamento, ainda prestam agradecimentos aos que comparecerem.

Vidas vividas e vidas narradas [aqui no espaço midiático] *estão em íntima relação*

nos traz o texto. Apesar de tratar da narrativa em público da morte, os familiares consideram importante e necessário essa exposição. Isso nos mostra a publicitação de um ato particular que se torna público e já se tornou parte de um costume e referência cultural de algumas cidades do interior baiano.

Composições que convidam apagamentos e não somente explicações, justificativas, classificações e delimitações. Nesses tempos em que os imaginários e as realidades continuam a se confundir, acreditamos não ser mais possível apostar “somente” no que é concreto, tanto no que concerne ao que chamamos de realidade, mas na produção e expressão dos processos de produção de conhecimento.

Buscar uma educação visual, através dessas experimentações com as fotografias e os conceitos aqui apresentados, que tenha a imagem não como representação fixa de uma certa visibilidade, mas como criação de novas visualidades; “visagens” que não dão a ver o mundo, mas o tornam *visível* no plano das sensações, numa postura político-estética a permitir

atravessamentos das heterogeneidades que ecoam das expressões nas imagens [...]. (ANDRADE; SCARELI, 2013)

Deixar-se *atra-versar* pelas imagens, não como em busca de um mundo a ser desvelado e conhecido através da “leitura” da sua representação, mas considerá-las como seres/objetos que se expressam e não somente como a expressão de seres/objetos. Apostamos, portanto, em uma “ação” para as imagens, apresentando-as como espaços ativos de criação de pensamento e conhecimento, querendo escapar de uma linearidade que organiza o antes – momento da produção da imagem – e o depois – momento em que a imagem é vista. Além disso, esse movimento organizativo deseja sempre ocorrer dentro de uma lógica da continuidade, de uma comunicação controlada e estável. O que buscamos, com essas fugas de uma política da representação, é “distinguir a ‘representação da imagem’ (objeto ou conteúdo) da ‘imagem como criadora’” (BUCI-GLUCKSMANN, 2007, p. 70), questionando até que ponto uma imagem pode/quer quantidades de analogias... Esvaziar... Re-inventar.

Desaparecer? Sorrir!

- Muito bem, então seja como você quer – disse o Gato. E dessa vez ele foi sumindo bem devagar: começou pela ponta do rabo e acabou com o sorriso, que ficou visível ainda por algum tempo, enquanto todo o resto já tinha desaparecido. (CARROL, 2009, p. 76)

Bibliografia

AMORIM, Antonio Carlos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n.3, set./dez. 2013

ANDRADE, Elenise C.P., SCARELI, Giovana. Signos irrompem e *atravessam*: pela estrada a fora eu vou bem sozinha com meus *sweet dreams*... *Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd*, Goiânia, GO. Disponível em:

http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt16_trabalhos_pdfs/gt16_322_7_texto.pdf

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. Variações sobre a imagem: estética e política. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche/Deleuze: imagem, literatura e educação*. Simpósio Internacional de Filosofia, 2005. Rio de Janeiro / Fortaleza: Forense Universitária / Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. São Paulo : Cosacnaif, 2009

WUNDER, Alik; ANDRADE, Elenise C. P.; SPEGLICH, Érica. Imagens que acontecem nos deslocamentos em/de pesquisas In PAGNI, Pedro (Org.) *Perspectivas contemporâneas da Filosofia da Educação* – coletânea de textos do I Simpósio Internacional em “Educação e Filosofia”. Marília: FFC/Unesp, 2006

Palavras-chaves: imagem, ensino superior, filosofia da diferença.

Vídeos produzidos/experimentados por estudantes do ensino médio: potencialidades do método cartográfico na pesquisa em educação

Edivan Carneiro de Almeida
Universidade Estadual de Feira de Santana
edivan.ichu@gmail.com

Elenise Cristina Pires de Andrade
Universidade Estadual de Feira de Santana
nisebara@gmail.com

Quando os ventos de mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento.

Érico Veríssimo

Produção e(m) experimentação durante uma pesquisa do Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UFES), Bahia, envolvendo a temática da construção e expressão de conhecimentos inventados por meio de *táticas-invenções* realizadas por estudantes nos/dos/com os *cotidianos* (CERTEAU, 2012; ALVES *et all*, 2012; OLIVEIRA, 2012) do Ensino Médio, a partir dos *usos-apropriações* (CERTEAU, 2012) de mídias e linguagens no *Projeto Comunicação, Interação e Aprendizagem*, desenvolvido no Colégio Estadual Aristides Cedraz de Oliveira (CEACO), em Ichu, no sertão baiano.

Esta pesquisa, concluída em abril/2014, teve por objetivo cartografar (descrever-caracterizar-delinear) os movimentos-processos-situações e/ou possibilidades-potencialidades de construção-expressão de conhecimentos-saberes que ocorrem no *Projeto de Comunicação*,¹⁹⁶ praticados/pensados nos *cotidianos* escolares pelos estudantes e pela professora-coordenadora, levando em conta as *táticas-invenções* que eles desenvolvem em processos coletivos/colaborativos (e) de negociação/produção de sentidos/significação, de empoderamentos e *emancipação* que atravessam seus *fazeressaberes* e os *usos-apropriações* que realizam dos conhecimentos-saberes e das mídias-linguagens utilizadas no *Projeto*.

Com a pesquisa apresentamos uma possibilidade de produção coletiva de conhecimentos apostando numa política de narratividade que potencializa as expressões dos estudantes e da professora-coordenadora envolvidos no *Projeto de Comunicação*, desejando contribuir com a discussão-compreensão das *prácticasteorias* desenvolvidas por eles nos *cotidianos* de escolas públicas, considerando os atravessamentos provocados pelas condições-contextos-transformações culturais, políticas e socioeconômicas. De modo especial, desejamos produzir visibilidades sobre as *táticas-invenções* realizadas por estudantes e professores na criação-desenvolvimento de práticas, processos singulares de construção de conhecimentos, nos *cotidianos* de

196

No *Projeto de Comunicação* (como é chamado na escola) os estudantes do 2º ano produzem notícias, imagens e programas radiofônicos sobre atividades/assuntos ocorridos-relacionados nos/aos *cotidianos* da escola, utilizando mídias e conhecimentos relacionados às três atividades-linguagens desenvolvidas: rádio-escola, blog e boletim impresso.

escolas públicas de Ensino Médio, *espaçotempos* de experimentação e produção de afecções, empoderamentos e *emancipação* social necessários aos jovens para compreenderem-participarem-viverem criativamente o/no mundo atual.

Na realização da investigação optamos por percorrer algumas pistas propostas pela cartografia (KASTRUP, 2009), método de pesquisa-intervenção que “pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 17) e sim o acompanhamento de processos/experimentações/acontecimentos. Mesclamos as perspectivas propostas pela cartografia com os estudos dos *cotidianos* em Certeau (2012) buscando produzir visibilidades sobre “os modos de proceder da criatividade cotidiana”, a produção “microbiana”, “astuciosa”, “silenciosa” e “quase invisível” dos “consumidores”: estudantes e professores que vivenciam os *cotidianos* de escolas públicas, geralmente vistas como espaços de imposição política e reprodução das desigualdades sociais, lugar de problemas/negatividade. Nesse caminho dialogamos com pesquisadores brasileiros que compreendem os *cotidianos escolares* como “*espaçotempo* rico em criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

A produção dos dados envolveu as experiências de doze estudantes no *Projeto de Comunicação*, promovendo com eles oficinas-encontros de arte-criação de vídeos em dois momentos: novembro/2012 e outubro-novembro/2013. Os dados proporcionaram análises para a pesquisa, assim como escaparam das amarras de análises estritamente científicas e ressoaram com os sentidos e(m) expressões. Além de narrarem os processos-situações vividos-experimentados e as possibilidades-potencialidades de construção-expressão de conhecimentos-saberes, os estudantes permitiram poemar o *cotidiano* entendendo tal poesia como indicação de um registro que não se pretende ser significado/representado, despertando o político na expressão dos saberes através das superfícies, cores e objetos nos vídeos.

Produção-convite, possibilitado pela cartografia, a pensar os integrantes da pesquisa (alunos, professores, pesquisadores, espaço-escola, oficinas-vídeos-expressões) pelo jogo da diferença e não na órbita do idêntico, do mesmo, da permanência (AMORIM, 2005, p. 125). Postura que gera transformações nas maneiras de olhar e produzir imagens como recursos de construção de nossas experiências cotidianas e de nosso imaginário e não uma expressão que possa ser submetida à análise e interpretação, assumida como possível e verdadeira nas apresentações do cotidiano (AMORIM, 2005, p. 115).

Propomos-nos, assim, desviar-nos da oposição, da submissão da imagem, palavra, experiência, a um modelo de verdade baseado na lógica da reconhecimento, e aproximarmos-nos, como nos propõe Amorim (2011), ao que Elizabeth Grosz (2008) diz a respeito da arte,

aquela que produz e gera intensidades, que diretamente impactam o sistema nervoso e intensificam as sensações. A arte é a arte do afecto, muito mais do que o ‘eu da representação’, é um sistema de forças dinâmicas e impactantes mais do que um sistema único de imagens que funcionam sob um regime de signos. (AMORIM, 2011, s/p)

Realizamos oficinas-encontros apostando na potência da arte-criação-experimentação com vídeos enquanto possibilidade de expressão que escapa à

explicação e à representação. Partimos da compreensão de que as oficinas são espaços de composição (PREVE, 2010) aonde são possíveis múltiplas conversações, experimentações e expressões, compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Assim, foi possível uma produção coletiva-colaborativa de conhecimentos entre pesquisadores e sujeitos intensamente envolvidos nos *cotidianos* do Ensino Médio. Num primeiro ciclo (em 2012) realizamos duas oficinas e vários encontros pessoais, em que acompanhamos o processo de produção e apresentação de dez vídeos (de cinco minutos), desencadeando conversas/registros sobre tal processo e as expressões neles contidas. Oficinas e vídeos a provocarem afecções-afetos entre os participantes, de modo que tais experiências continuaram nos entrelaces que foram se tecendo, criando uma rede de conversas-pensamentos entre pessoas-*Projeto*-escola-práticas-*cotidianos*, traçando “os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto de pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (PASSOS e BARROS, 2012 p. 17).

Uma rede-fluxo-troca constante de conversas-afecções que se expandiu, solicitando novas oficinas-encontros, ao final de 2013. Novas experimentações visando cartografar outros percursos/relações dos estudantes e da professora, do tempo transcorrido, das memórias que não se dissiparam, das invenções e sensações que se aglutinaram a essas memórias provocando novos devires. Três oficinas e vários encontros resultaram na produção coletiva de um novo vídeo (35 minutos) e de novas conversas desencadeadas-registradas, visando levantar elementos novos, apagar/borrar linhas de representação e acentuar os traços da experiência com o *Projeto* e a pesquisa.

Os resultados, pensados como um devir expressivo, nos escritos da pesquisa se apresentam/expressam: no modo como os estudantes consideram significativas e prazerosas suas experiências com os processos de construção de conhecimentos-saberes por meio de produções e publicação de informações em situações comunicativas vividas nos/com os *cotidianos escolares*, provocando efeitos-sensações-afecções nas pessoas neles envolvidas; numa construção de conhecimentos que se processa por experimentação, pela utilização tateante de mídias e linguagens através das quais os estudantes produzem e veiculam seus textos, orais e escritos, nos *cotidianos* da escola e fora dela; em experiências/experimentações com as atividades-linguagens-mídias que possibilitaram aos estudantes conhecimentos, no campo da comunicação, que interferiram na percepção da importância dessa temática e nos *usos* de tais artefatos em suas vidas, possibilitando uma *apropriação* e o desenvolvimento de *táticas enunciativas* diversas e *performances* (CERTEAU, 2012) singulares; em conhecimentos que possibilitaram negociações de significados/sentidos, construção colaborativa e a conexão/co-engendramento comunicação-vida-mundo-cotidianos-escola; em *páticasteorias* realizadas que escapam às formas tradicionais pelas quais geralmente se processam atividades escolares, produzindo uma diferença no modo de *realizarpensar* a escola pública e a produção de conhecimentos.

[...] Eu aprendi a fazer notícias, reportagens... e eu gostei muito. [...] A gente tem que trabalhar em cima daquilo [...] pra transmitir aquilo para outras pessoas que não teve a oportunidade de ver no momento. Eu acho que é uma diferença enorme! A gente aprende mais! (TATIANE, vídeo coletivo, 2013).

As experiências de produção, com o *Projeto* e com os vídeos/oficinas da pesquisa, afetaram os percursos e a vida dos estudantes dentro e fora da escola, produzindo autonomia, empoderamento-emancipação e a ampliação dos espaços de atuação na escola e comunidade. As *táticas-invenções* que os estudantes desenvolveram,

nas atividades do *Projeto* e na produção dos vídeos, expressam singularidades e criatividade. Resultados-potência expressiva de resistência estética e política em contextos de produção de conhecimentos e sua ‘divulgação’, mais como divagação.

Assim, consideramos que o processo de produção colaborativa e criativa de conhecimentos realizado nesta pesquisa é a expressão de uma crença-aposta nos “[...] possíveis que se tecem nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes dos cotidianos” (FERRAÇO; CARVALHO, 2012, p. 159), pautada na poética de um futuro como devir e nas possibilidades da ação coletiva. Percebemos que as *prácticasteorias* desenvolvidas no *Projeto de Comunicação* constituem uma *invenção* carregada de singularidades, operada coletivamente a partir das necessidades/desejos das pessoas na escola, colocando os estudantes como protagonistas de uma produção que movimenta seus *cotidianos* e altera seus modos de *realizarpensar* construção de conhecimentos, currículo, sujeitos e *cotidianos* escolares.

Construção de conhecimentos realizada por aproximações, *con-tatos* e *tateios* coletivos que provocam envolvimento e afecções constantes-intensas, marcando indelevelmente a vida dos estudantes e da professora, uma experiência que produz prazer, alegria e satisfação. Conhecimentos construídos por meio de experimentações que afetam a vida dos alunos, provocando uma produção negociada de sentidos, de empoderamentos e *emancipação*, potencializando sua participação política na comunidade escolar e externa, interferindo em suas escolhas e em suas maneiras de *verpensaragir*, ampliando suas possibilidades de inserção, interferência-transformação e participação na sociedade.

Com uma produção hibridizada de textos-imagens-sons, os estudantes fazem escolhas-interpretações-recortes-colagens nos/dos/com os *cotidianos*, inventam maneiras de *verpensaragir* no mundo, a partir dos atravessamentos/concepções/visões que lhes afetam cotidianamente. Visões/concepções e textos/vozes/imagens/sons compartilhados nas vivências cotidianas em que se processam as atividades do *Projeto de Comunicação* e que ressoaram nesta pesquisa como possibilidade de construção de conhecimentos e de produção de visibilidades sobre o que *in-ventam* os sujeitos em suas *prácticasteorias* nos *cotidianos* de escolas públicas, mas que, geralmente, são ofuscadas pela produção hegemônica de imagens negativas sobre eles, através das mídias tradicionais e da ciência.

Bibliografia

AMORIM, Antonio Carlos R. de. s/título. Texto impresso, 2011.

_____. Fotografias, escritascotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, Nilda *et all*. Como e até onde é possível pensar diferente? Micropolíticas de currículo, poéticas, cotidianos e escola. **Revista Teias**, v. 13, nº 27, p. 49-66, jan/abr 2012.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; e ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 53-75.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. ALVES, Ephraim Ferreira (Trad.). 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Lógicas de currículos em redes e projetos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, CARVALHO, Janete Magalhães (Orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012, p. 143-160.

GROSZ, Elizabeth. *Chaos, territory, art. Deleuze and the framing of the earth*. New York: Columbia University Press, 2008.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no método cartográfico. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; e ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2012, p. 47-70.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; e ESCÓSSIA, Lílana da (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 17-31.

Palavras-chave: Cotidianos. Construção de conhecimentos. Mídia-linguagens. Pesquisa.

*A “Cultura Alternativa” dos jovens da cidade de Feira de Santana, Bahia*¹⁹⁷

Luciano Caroso

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

lcaroso@uefs.br

Artur Araújo

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

artur_araujo_silva@hotmail.com

Esta pesquisa buscou observar as formas de expressão, participação e pertencimento social, do que é chamado pelos seus participantes de “Cultura Alternativa”, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Tal cultura reúne jovens, adeptos e adeptas da cultura *nerd*¹⁹⁸ ou *geek*¹⁹⁹ e, de uma forma geral, da cultura pop nipônica contemporânea, além de outros grupos como roqueiros e *emos*²⁰⁰, que também participam deste contexto como parcialmente interessados. Para isto, este estudo centrou-se nos eventos denominados de “Animencontros”, que são eventos voltados aos fãs de *animes*²⁰¹ e *mangás*²⁰². Os Animencontros pesquisados aconteceram em Feira de Santana, entre os meses de maio de 2013 e maio de 2014.

Através do método de observação participativa, foi possível extrair informações sobre os processos socioculturais nos quais seus participantes estão inseridos, a exemplo das formas pelas quais estabelecem suas relações de sociabilidade. Estas formas de sociabilidade e de manifestações culturais, apresentam-se em práticas como o *cosplay*, que é ato de fantasiar-se de um personagem de *mangá*, *anime*, filme, séries, entre outros, ou o *animekê*, que é um tipo de karaokê onde seus participantes cantam músicas de *animes*. Tais formas também expressam-se através de agrupamentos como fã clubes, e são exercitadas em ambientes de socialização como lojas especializadas em produtos relacionados a esta cultura, além, obviamente, dos eventos como os observados por esta pesquisa. Também foram feitos registros em foto e vídeo, e entrevistas para coleta de informações.

Durante os eventos foram entrevistados organizadores, atrações (atores e dubladores), frequentadores e comerciantes. Um questionário

¹⁹⁷ Esta pesquisa é parte integrante do projeto “Circuitos de consumo e produção cultural: investigando as dimensões sociais e formativas das práticas estéticas, éticas e políticas dos jovens em Feira de Santana-BA”, subvencionado pelo CNPq [Nise, precisa mencionar mais algum subsidiador do projeto?], grupo TRACE, Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

¹⁹⁸ Referente ao contexto sociocultural que está relacionado à pessoa, ou grupo de indivíduos considerados nerds, estritamente ligado à cultura pop eletrônica. O termo nerd descreve, de forma estereotipada, muitas vezes com conotação depreciativa, uma pessoa que exerce intensas atividades intelectuais, que são consideradas inadequadas para a sua idade, em detrimento de outras atividades mais populares.

¹⁹⁹ Gíria em língua inglesa que se refere a pessoas peculiares ou *excêntricas*, obcecadas por *tecnologia*, eletrônica, games, histórias em quadrinhos, filmes, *animes*, séries, etc. É mais bem entendido como sendo o *nerd* contemporâneo. Bem aceito pela sociedade em geral, é, também, um adepto da cultura pop eletrônica.

²⁰⁰ Pessoa jovem que é considerada excessivamente emocional e apreciadora do gênero musical *Emocore*.

²⁰¹ Desenhos televisivos japoneses.

²⁰² Revistas em quadrinhos japoneses com temáticas para crianças, jovens e adultos. Mangá, no uso geral japonês, também significa, genericamente, história em quadrinho.

semiestruturado foi também apresentado aos adeptos dos desfiles de *cosplay* e respondido por alguns deles, com o intuito de descobrir um pouco mais sobre as motivações que têm essas pessoas ao se caracterizarem de personagens fictícios, além de levantar dados como idade, profissão, gostos e costumes. Tais ações foram de grande importância para a pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão deste universo multicultural, suas tribos e diversidade.

Na Cultura Alternativa dos jovens feirenses, os universos da cultura pop nipônica e da cultura *nerd* norte-americana convergem e se adequam. Aqui, como em outros contextos, tais culturas se combinam para gerar novas estruturas, símbolos, objetos e práticas. Dessa forma, pode-se afirmar que estamos diante de processos de hibridação cultural, nas bases do que defende Canclini (1997). Também foram observadas várias formas de interação de grupos como emos e rockeiros, que assimilam características de outros grupos, como *nerds* e *otakus*²⁰³ compondo supostas “neotribos” (VITECK, 2007).

Este autor chama atenção para a formação de “aldeias”, principalmente nas metrópoles ocidentais, onde há a tendência de grupos se formarem por afinidades, por sentimentos comuns ou por experiências vividas coletivamente, e podem ser motivados por um determinado momento histórico e/ou pela proximidade. Já para Maffesoli (1996), este comportamento de “apropriação” de práticas e características, é uma “busca por uma identidade que se constitui de maneira progressiva, sem que haja unidade em suas diversas expressões”. O indivíduo, nesta perspectiva, cede lugar à pessoa. Uma pessoa que apresenta diversas facetas que, apesar de distintas, são assumidas por uma mesma individualidade.

Os eventos da Cultura Alternativa acontecem de forma concatenada e complementar, onde há sempre atrações e práticas novas ou alternadas, como numa corrente de fluxos (HANNERZ, 1997). Em tais eventos acontece um farto consumo de produtos comerciais e audiovisuais característicos da Cultura Alternativa, bem como o uso generalizado de indumentárias, entre outros comportamentos, que também conferem a estes eventos identidades próprias e diferenciadas. Ao mesmo tempo, são perceptíveis a transposição e a adaptação de determinados elementos para o meio social local de seus adeptos, desde suas vestimentas e práticas comunicacionais, até a caracterização dos locais utilizados para encontros entre os jovens, o que facilita a interação com outras tribos em seus espaços de lazer, gerando trocas de informação que se manifestam numa convivência cultural harmoniosa.

Foi constatado que o público participante dos Animencontros tem crescido muito na cidade de Feira de Santana. Estes eventos vêm aumentando em quantidade e constância, nos últimos tempos. Alguns como o MECA (Mega Encontro de Cultura Alternativa) chegam a contar com mais de 2 mil participantes, com idades que variam entre 12 e 30 anos. Estes eventos acontecem em espaços como escolas, centros culturais e de convenções, e contam com apoio de patrocinadores, que normalmente são comerciantes da própria cidade e de outros lugares do Brasil, especializados em produtos relacionados à Cultura Alternativa, como jogos eletrônicos e os já citados *mangás* e *animes*. Entre as atrações estão: cursos de desenho, salas de jogos virtuais equipadas com consoles para games, sala de jogos de tabuleiro e cartas, shows de banda de rock e outras focadas nos animes e sua trilha sonora, apresentações de dança seguindo a temática do K-pop²⁰⁴, *workshops* e palestras com humoristas, narradores e

²⁰³ Termo usado no Japão e outros países para designar os fãs de animes e mangás. Entretanto, no Japão, o termo pode ser utilizado para designar um fã de qualquer coisa em um grande excesso.

²⁰⁴ Música pop coreana.

dubladores de animes, além de celebridades da Internet. Porém, um dos momentos mais aguardados nos eventos é, sem dúvida, o desfile de *cosplay*.

Em Feira de Santana acontecem outros eventos além dos Animencontros, realizados por fãs clubes como o “Posto Avançado”, grupo idealizado por fãs da hexalogia Star Wars. Existem também os grupos de *Swordplay*²⁰⁵ e LARP²⁰⁶, como é o caso do Feira RPG (*role-playing game*) e do grupo “Touros de Sant’Anna”, que realiza eventos com temática medieval, onde os participantes precisam estar fantasiados de acordo com esta temática. São exemplos o “Jantar Medieval” e a “Ilíada”. Estas manifestações são consideradas importantes dentro do contexto da Cultura Alternativa, sendo também uma forma de celebração para seus adeptos.

Foi possível observar que o conceito da Cultura Alternativa em Feira de Santana possui um sentido contemporâneo característico. Atualmente acontece uma parcela significativa de eventos voltados para os aficionados pela cultura pop nipônica e que possuem atrações que atendem às expectativas dos indivíduos denominados *nerds*, além de prover a inserção da cultura *underground*, e de promover trocas de informação. Dessa maneira, são criadas fronteiras culturais que podem ser espaços físicos ou simbólicos, utilizados para sua demarcação. Transitando entre essas fronteiras existem também os híbridos, que são os indivíduos que pertencem a vários fluxos, como é o caso dos *emos* e dos rockeiros, que também se agregam e tornam-se participantes da Cultura Alternativa. Assim, pode-se afirmar que ambos os grupos quando estão juntos compartilham de uma mesma cultura, logo todos esses perfis e personalidades se misturam, gerando o que é reconhecido por estes jovens como Cultura Alternativa.

Bibliografia

BOGDAN R; BIKLEN S. **Investigação Qualitativa e Educação**: Uma introdução à Teoria e aos Métodos. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. Santos; Telmo M. Baptista. Porto ed. Porto. 1994.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CHAGAS, L. Z. Na teia do aranha: a construção cultural dos estereótipos dos jovens Nerds. Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES. **Anais...**, 2011. Vitória. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS>>. Acesso em: 10/2/2014.

COSTA, V. S. Geração Sentimental: A Construção Social do Otaku. Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFES. **Anais...**, 2011. Vitória. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/SNPGCS>>. Acesso em: 10/2/2014.

DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. (ORGS.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2011.

²⁰⁵ Simulação de combates utilizando armas inofensivas.

²⁰⁶ *Live action role-playing*, ou jogo de interpretação de papéis ao vivo.

FISCHER, R. M. B. Mídia, Juventude e Memória Cultural. **Educ. Soc.**, v. 29, n. 104, p. 667–686, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0329104.pdf>>. Acesso em: 10/2/2014.

HANNERZ, U. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Mana**. 1997, vol.3, no.1, pp.7-39. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2454.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

LACOMBE, A. C. R. O mundo é dos nerds: A representação midiática dos jovens deslocados no Brasil. **Anagrama**, v. 5, n. 4, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35653>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

MACHADO, C. A. Animencontros: o hibridismo cultural midiático como consequência do relacionamento na formação de novos costumes juvenis. INTERCOM 2009 - XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. **Anais...**, 2009. Curitiba. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-3480-1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

_____. **Animencontros**: o hibridismo cultural midiático como consequência do relacionamento na formação de novos costumes juvenis. Editora: PUC-Rios, 2009b. <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/8064/7493>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

MAFFESOLI, M. **O Tempo das Tribos**: o declínio do individualismo nas sociedades de massa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MATOS, P. O *nerd* virou *cool*: identidade, consumo midiático e cultura juvenil em ascensão. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste / Estudos Interdisciplinares da Comunicação. **Anais...**, 2011. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2011/resumos/R24-1149-1.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

REGUILLO, R. Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 103–118, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a07.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

VELHO, G.; DUARTE, L. F. D.; LOURENÇO, A. L. C. (ORGS.). **Juventude contemporânea**: culturas, gostos e carreiras. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

VITECK, C. M. Punk: anarquia, neotribalismo e consumismo no rock'n'roll. **Espaço Plural**, v. 1º, n. 16, p. 53–58, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/download/1455/1185>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

Palavras-chave: cultura alternativa; culturas pop nipônica e *nerd*; animecontros; hibridismo cultural; neotribalismo.

Índice remissivo por autores

A		<i>Claudia Maria de Lima</i>	17, 18, 25, 31
<i>Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar</i>	607	<i>Cleonice Puggian</i>	579, 580, 585, 591
<i>Adriana Fresquet</i>	4, 100, 143, 145, 147, 151, 157, 161	<i>Cristiane de Magalhães Porto</i>	411, 412
<i>Adriana Hoffmann Fernandes</i>	2, 4, 5, 84, 85, 89	<i>Cristiane Porto</i>	418
<i>Adriana Rocha Bruno</i>	335, 336	<i>Cristiano José Rodrigues</i>	653
<i>Aísha Kaderrah Dantas Melo</i>	452	<i>Cristiano Sant'Anna de Medeiros</i>	168
<i>Alberto Roiphe</i>	67, 79	<i>Cynthia Macedo Dias</i>	199
<i>Alecir Francisco de Carvalho</i>	205	D	
<i>Alexandre Farbiarz</i>	186, 193, 746, 747	<i>Daniel Brama Nascimento Carvalho</i>	259
<i>Alexandre Meneses Chagas</i>	237	<i>Daniela de Carvalho Marçal</i>	193
<i>Alexsandra de Souza Soares</i>	711	<i>Denise Cristina Bueno</i>	597
<i>Alfeu Olival Barreto Júnior</i>	585	<i>Dilermando Moraes Costa</i>	591
<i>Aline Verissimo Monteiro</i>	144	E	
<i>Alita Villas Boas de Sá Rego</i>	619	<i>Edilberto Marcelino Gama Neto</i>	412
<i>Américo de Araujo Pastor Junior</i>	440	<i>Edivan Carneiro de Almeida</i>	779
<i>Ana Carolina Guedes Mattos</i>	339, 350	<i>Edméa Santos Oliveira</i>	212
<i>Ana Carolina Pereira da Silva Rosa</i>	555	<i>Elenise Cristina Pires de Andrade</i>	772, 773, 779
<i>Ana Letícia Vieira</i>	175	<i>Elisa Netto Zanette</i>	494
<i>Ana Luiza Ferreira Portes</i>	112	<i>Elizete Lúcia Moreira Matos</i>	690, 696, 700, 705
<i>Ana Paula Marques Sampaio Pereira</i>	646	<i>Emanuelle de Souza Barbosa</i>	499, 505
<i>Ana Valéria de Figueiredo da Costa</i>	272	<i>Estrella Bohadana</i>	767
<i>Analígia Miranda da Silva</i>	18, 25	<i>Evânio Ramos Nicoleit</i>	483
<i>Andrea Garcez</i>	385	F	
<i>Andréia Cristina Attanazio Silva</i>	560	<i>Felipe da Silva Ponte de Carvalho</i>	222
<i>Andreza Oliveira Berti</i>	156	<i>Fernanda de Azevedo Milanez</i>	472
<i>Angela Santi</i>	144	<i>Fernanda Omelczuk Walter</i>	156
<i>Anna Rita Sartore</i>	498, 499	<i>Flavia Lobo de Castro Antunes</i>	301
<i>Antônio Vital Menezes de Souza</i>	446, 447	<i>Flávia Rodrigues</i>	478
<i>Aristóteles Berino</i>	4, 5, 267, 570	G	
<i>Artur Araújo</i>	784	<i>Gabriela Azevedo Moretti</i>	62
B		<i>Geóesley J. Negreiros Mendes</i>	120
<i>Barbara Jane Necyk</i>	205	<i>Geusiane Miranda de Oliveira Tocantins</i>	524
<i>Bernardo Pereira Nunes</i>	106	<i>Gianna Oliveira Bogossian Roque</i>	112
<i>Bianca Santos Chisté</i>	537	<i>Gilda Helena Bernardino de Campos</i>	105, 106, 112
<i>Bruno Valverde Chahaira</i>	38	<i>Gilka Girardello</i>	4, 93, 313, 526, 664, 665
C		<i>Giselle Ferreira</i>	754
<i>Camila Silva Sousa Santos</i>	106	<i>Glauber Resende Domingues</i>	156
<i>Carina Dávilla</i>	222	<i>Graziela Fátima Giacomazzo</i>	478
<i>Carmen Irene C. de Oliveira</i>	44	<i>Greice Cohn</i>	151, 152
<i>Carmen Lúcia Guimarães de Mattos</i>	322, 323	<i>Guilherme Xavier</i>	187
<i>Carolina Rigo</i>	725	<i>Gustavo E. Fischman</i>	711
<i>Caroline Roveda Pilger</i>	731	H	
<i>César Donizetti Pereira Leite</i>	531, 532	<i>Helena Bártholo</i>	754
Ch		<i>Helenice Mirabelli Cassino Ferreira</i>	551
<i>Christian Pereira Engelmann</i>	489	I	
C		<i>Idemburgo Pereira Frazão Félix</i>	585
<i>Cícero Luis</i>	161, 164		

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

<i>Ingrid Dittrich Wiggers</i>	523, 524	<i>Maria Helena Silveira Bonilla</i>	391, 399
<i>Isa Coutinho</i>	357	<i>Maria Leopoldina Pereira</i>	151, 152
<i>Ivana Carolina Alves da Silva Souza</i>	372	<i>Maria Teresa de Assunção Freitas</i>	638, 639, 653
J			
<i>Jackeline Lima Farbiarz</i>	193	<i>Marília Gabriele Melo dos Santos</i>	251
<i>Jacques de Lima Ferreira</i>	705	<i>Marisilvia dos Santos</i>	700
<i>Janaina de Oliveira Nunes Ribeiro</i>	659	<i>Maristela Midlej Silva de Araujo</i>	405
<i>Jhonny David Echalar</i>	607	<i>Marta Cordeiro da Silva</i>	511
<i>Joana Loureiro Freire</i>	467	<i>Marta Ouchar de Brito</i>	690
<i>Joana Milliet</i>	87, 100	<i>Marta Santos</i>	741
<i>Joana Peixoto</i>	596, 597	<i>Mayanna de Jesus Silva</i>	251
<i>João da Silveira Guimarães</i>	524	<i>Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro</i>	212
<i>João Paulo Leite Cabrera Pereira da Rosa</i>	310	<i>Maythe de Bríbean San Martin Pulici</i>	323
<i>José Carlos Teixeira Júnior</i>	126	<i>Mércia Freire Rocha Cordeiro Machado</i>	696
<i>José Mário Aleluia Oliveira</i>	446, 452	<i>Michele Petersen</i>	736
K			
<i>Kaio Eduardo de Jesus Oliveira</i>	412	<i>Michelle Brust Hackmayer</i>	767
<i>Keyne Ribeiro Gomes</i>	244	<i>Milena Rodrigues</i>	773
L			
<i>Laís ThieleCarvalho de Souza</i>	244	<i>Mirian Maia do Amaral</i>	217
<i>Larissa Zuim Matarésio</i>	38	<i>Moema Gomes Moraes</i>	613
<i>Laryssa Amaro Naumann</i>	306	<i>Mônica Cristina Celano Cavalcante</i>	580
<i>Leandro Belinaso Guimarães</i>	676	<i>Mônica da Silva Francisco</i>	284
<i>Leila Laís Gonçalves</i>	489	<i>Monica Fantin</i>	4, 664, 670
<i>Lenita Ramos Vasconcelos</i>	279	N	
<i>Lília Pereira Nunes</i>	55	<i>Natalia Carvalhaes de Oliveira</i>	607
<i>Lisiane Fernandes da Silveira</i>	289	<i>Nélia Lucia Fonseca</i>	625
<i>Livia Andrade Coelho</i>	392	<i>Nélia Mara Rezende Macedo</i>	462
<i>Luana Priscila de Oliveira</i>	541, 542	<i>Nelson De Luca Pretto</i>	391, 392
<i>Lucia Helena Pralon de Souza</i>	73	<i>Neuvani Ana do Nascimento</i>	603
<i>Lúcia Helena Schuchter</i>	336	O	
<i>Luciano Caroso</i>	784	<i>Octavio Silvério de Souza Vieira Neto</i>	343
<i>Luciano Melo Dias</i>	620, 631	P	
<i>Lucineia Batista</i>	94	<i>Pablo Boaventura Sales Paixão</i>	237
<i>Luis Alberto Menezes Cerqueira</i>	323	<i>Patrícia Abreu</i>	683
<i>Luiz Alexandre da Silva Rosado</i>	760	<i>Patrícia R. Rodrigues</i>	367
<i>Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho</i>	423, 424	<i>Paulo Cesar Rodrigues Carrano</i>	683
<i>Luiz Felipe Bozzano Lazzarin</i>	483	<i>Pedro Benjamim Garcia</i>	316
<i>Luiz Rafael dos Santos Andrade</i>	237	<i>Pedro Brandão da Costa Neto</i>	499, 505
<i>Lynn Alves</i>	4, 356, 357, 361	<i>Pedro Henrique Bianco</i>	760
<i>Lynn Rosalina G. Alves</i>	367	<i>Pedro Henrique Gomes dos Santos</i>	511
<i>Lynn Rosalina Gama Alves</i>	372	R	
M			
<i>Magda Pischetola</i>	295, 296	<i>Rachel Colacique</i>	229
<i>Mailsa Carla Pinto Passos</i>	119, 132	<i>Rafael Christofoletti</i>	546
<i>Manoel Guedes Alcoforado Neto</i>	511	<i>Regina Cely de Campos Hagemeyer</i>	288, 289
<i>Marcela Afonso Fernandez</i>	69	<i>Regina Ferreira Barra</i>	151, 152, 153
<i>Marcelo Almeida Bairral</i>	329, 330	<i>Reinaldo Ramos</i>	683
<i>Márcio Cleyton Vasconcelos Barbosa</i>	517	<i>Renata Fagunde Barros</i>	619
<i>Márcio Luiz Correa Vilaça</i>	591	<i>Renata Gazé</i>	2, 5, 87, 89
<i>Marcus Vinicius Pereira</i>	429	<i>Rita de Cássia Amorim Barroso</i>	259
<i>Maria Aparecida Campos Mamede-Neves</i>	572	<i>Rita Marisa Ribes Pereira</i>	4, 457
		<i>Rita Migliora</i>	2, 4, 5, 378
		<i>Roberta de J. Fernandes Gonçalves</i>	566
		<i>Ronaldo Nunes Linhares</i>	236, 251
		<i>Rosália Duarte</i>	4, 5, 377, 378

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Rose Mary Almas de Carvalho 597
Rosemary dos Santos 222

S

Salete de Fátima Noro Cordeiro 399
Sandra Regina Sales 710, 717
Saraí Schmidt 724, 725
Scheila Brigido Mazzuchello 494
Sheilla Silva da Conceição 418
Simone Gomes da Costa 181
Simone Lucena 4, 447
Sophia Sartini Fernandes de Oliveira 50
Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa 572
Suellen Vasconcelos Sacramento 181

T

Tatiana Paz 361
Tatiana Stofella Sodré Rossini 217
Terezinha Maria Losada Moreira 62
Thaisa Sallum Bacco 18, 31
Thiago Norton 161
Tiago Batista Ramos 38

V

Valeria Pinto Freire 259
Vera Tindó 244
Virgínia de Oliveira Silva 136, 138

W

Wagner Gonçalves Bastos 434

Y

Yann Luiz Nogueira de Oliveira 717

4º Colóquio de Pesquisas em Educação e Mídia

2, 3 e 4 de dezembro de 2014, CCH-UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil