

(DES)ENCAIXE

TRAVESSIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA

70 Congresso Nacional
de Educação e

40 Congresso Internacional
de Educação

Anais

**13 a 15
JUNHO
2019**

institutoivoti.com.br   

Rua Júlio Hauser, 171 | Ivoti - RS
(51) 3563.8600



- ANAIS -

ISBN: 978-85-62270-09-3

IV Congresso Internacional de Educação
VII Congresso Nacional de Educação

(DES)ENCAIXE:

travessias para uma educação inovadora

13 a 15 de junho de 2019

Organizadores:

Isabel Cristina Arendt

Marguit Carmem Goldmeyer

Raquel Dilly Konrath

ISEI

Ivoti, RS

2019

EXPEDIENTE

Diretora Geral e Pedagógica

Profa. Ma. Doris Helena Schaun Gerber

Comissão organizadora

Profa. Me. Ângela Musskopf
Profa. Me. Bárbara Vier Mengue
Profa. Dra. Delci Heinle Klein
Profa. Me. Delci Knebelkamp Arnold
Profa. Me. Dóris Helena Schaun Gerber
Profa. Dra. Isabel Cristina Arendt
Loreane Meine
Profa. Dra. Marguit Carmem Goldmeyer
Profa. Dra. Raquel Dilly Konrath

Comissão científica

Profa. Me. Ângela Musskopf
Profa. Me. Bárbara Vier Mengue
Prof. Me. Caio Fernando Flores Coelho
Profa. Dra. Delci Heinle Klein
Profa. Me. Delci Knebelkamp Arnold Prof^a.
Profa. Dra. Isabel Cristina Arendt
Profa. Dra. Luciane Maria Wagner Raupp
Profa. Dra. Raquel Dilly Konrath

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: contato@institutoivoti.com.br
www.institutoivoti.com.br

Os textos e respectiva redação são de responsabilidade de seus autores

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP) Instituto Superior de Educação Ivoti, RS, Brasil

C749c Congresso Internacional de Educação (4.: 2019: Ivoti, RS)
Anais [do] IV Congresso Internacional de Educação; VII Congresso Nacional de Educação: (Des)Encaixe: Travessias para uma Educação Inovadora, 13 a 15 de junho de 2019, Ivoti, RS [recurso eletrônico] / Organizado por: Isabel Cristina Arendt, Marguit Carmem Goldmeyer, Raquel Dilly Konrath. – Ivoti, ISEI, 2019.
182f.

Disponível em: <<https://www.institutoivoti.com.br/ensino-superior/congressos>>
ISBN: 978-85-62270-09-3 (on-line)

1. Educação – Congresso – Brasil, Região Sul. I. Instituto Superior de Educação Ivoti. II. Congresso Nacional de Educação (7.: 2019, Ivoti, RS). III. Arendt, Isabel Cristina. IV. Goldmeyer, Marguit Carmem. V. Konrath, Raquel Dilly.

CDU 37

EDITORIAL

Caro Leitor! Cara leitora!

No VII Congresso Nacional de Educação, IV Congresso Internacional do Instituto Superior de Educação Ivoti, em junho deste ano, fomos encorajados a brincar com as caixas, das quais, em determinados momentos nos tornamos fãs em nossas escolas. Caixas com aparência bonita que, ora servem de enfeite, ora nos passam uma segurança e, aparentemente, nos protegem de instabilidades e infortúnios. (DES)ENCAIXE: TRAVESSIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA foi a provocação que mediou as reflexões durante os três dias de congresso.

O movimento de des-encaixar práticas, contemplar (in) verdades, de criar novos designs com as caixas, transformando-as em elos de ideias, deveria ser uma ação constante nas instituições de ensino. Para assegurar que as discussões sobre a temática continuem ecoando nos espaços educativos, publicaremos os artigos dos congressistas que comunicaram suas dinâmicas de “des-encaixes”. Você poderá reavivar as ideias do Congresso lendo treze artigos que discorrem sobre temas como: memes na comunicação de uma instituição de ensino; o estímulo da competência criativa, meditação como inspiração, propostas de gestão diferenciada, neuroeducação como ferramenta para o protagonismo do Professor, emoções nas relações de ensino e aprendizagem, BNCC e competências socioemocionais, inovação com paixão e responsabilidade social.

A leitura dos artigos, juntamente com o resgate das aprendizagens do Congresso, despertarão os leitores para uma ação conjunta de reflexão-ação-reflexão, de compartilhamentos, de movimentos inovadores que estimularão a desconstrução das caixas e sua recriação. Podemos ter a certeza de que as caixas não são o problema: a questão é o que fazemos com ela. Inovação exige uma nova postura: um pouco de ousadia, um pouco de loucura, muito diálogo, bom senso, ética e muita leitura contemplativa e solidária com o mundo.

Des-encaixe, leia nossos artigos ao ar livre! De cabeça para baixo, quem sabe! Mas, tenha coragem de ensaiar leituras de diferentes perspectivas!

Profa. Dra. Marguit Carmem Goldmeyer
Coordenadora do Congresso 2019

SUMÁRIO

ARTE, TEATRO E MEDIAÇÃO: a escola e a instituição cultural como parceiras na construção de conhecimento dos estudantes da Educação Básica..... <i>Patrícia Maciel</i>	6
CORRER O RISCO II: o desenho em campo expandido no estágio obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais..... <i>Sabrina Esmeris, Ernani Mügge</i>	17
PROPOSTA DE UM MODELO PARA EXAME DA ATRAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURSOS INTERDISCIPLINARES: uma perspectiva por meio da análise de componentes principais..... <i>Veronica de Almeida Chaves, André Andrade Logaray, Catia Maria dos Santos Machado</i>	34
APLICATIVO IPOE: o uso do livro digital interativo como recurso educacional de leitura aplicado ao ensino..... <i>Ingrid Teixeira da Silveira, Milena Kuntzler</i>	49
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS INOVADORAS EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTO ALEGRE PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM (PLES)..... <i>Carlos Eduardo Poerschke Voltz, José Antonio Ribeiro de Moura, Juliana Poerschke Voltz</i>	58
A DISCUSSÃO DE GÊNERO E O RESPEITO À AUTONOMIA DO SER DO EDUCANDO..... <i>Shirlei Alexandra Fetter, Raquel Karpinsk, Denise Regina Quaresma da Silva</i>	72
A NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DE CRIANÇAS..... <i>Camila Rama, Cármem Marilei Gomes, Daniele Pereira Guidotti dos Santos, Alexio Matheus Fröhlich, Gabriela Sueli Laux</i>	83
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: quando a criatividade ganha espaço e faz sentido!..... <i>Janaíne Limberger, Marguit Carmem Goldmeyer</i>	99
PICADA CAFÉ E OS INDICADORES IDESE E IDEB..... <i>Marcelo Marin, Ernani Mugge</i>	112

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: olhar inovador contemporâneo.....	123
<i>Raquel Karpinski, Shirlei Alexandra Fetter</i>	
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EMERGENTE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	136
<i>Viviane Cristina de Mattos Battistello, Ana Teresinha Elicker, Rosemari Lorenz Battistello</i>	
CIDADANIA COMO PRÁTICA COTIDIANA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo sobre as disciplinas que contribuem na formação de jovens do ensino médio.....	147
<i>Janaina Andretta Dieder, Gustavo Roeser Sanfelice</i>	
OS MEMES NA COMUNICAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: reflexões sobre linguagem e gêneros híbridos nas redes sociais.....	163
<i>Cristine Stella Thomas</i>	



ARTE, TEATRO E MEDIAÇÃO: a escola e a instituição cultural como parceiras na construção de conhecimento dos estudantes da Educação Básica

Patrícia Maciel - UFRGS/UERGS¹

Resumo: O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado da autora intitulado “*Sair da margem, vivenciar travessias: propostas de mediação com espectadores de teatro*”, desenvolvido no PPGAC/UFRGS, entre 2013 e 2015, que entende como vital a importância do ensino de arte na escola voltada aos estudantes da Educação Básica, salientando a abordagem sobre a formação de espectadores, especialmente de teatro, em que se destaca a mediação como atividade pedagógica de formação, que pode contribuir com o aprofundamento do “olhar estético” e de concepções mais profundas sobre a prática e fruição artísticas. A expectativa é que estas reflexões possibilitem contribuir com as práticas dos mediadores, de forma que as suas atividades sejam relevantes para o aprofundamento de sentidos na fruição e na relação com a obra de arte, para além da prática artística na escola, colaborando, também, para o fortalecimento dos laços entre a escola e as instituições culturais.

Palavras-chave: Teatro. Formação de Espectadores. Mediação. Educação.

Abstract: This article is a clipping of the author's master's dissertation entitled “Get out of the margin, experiencing crossings: mediation proposals with theater spectators”, developed at PPGAC / UFRGS, between 2013 and 2015, which understands the importance of the teaching of art in the school aimed at the students of Basic Education, emphasizing the approach on the formation of spectators, especially of theater, in which the mediation as pedagogical activity of formation stands out, that can contribute with the deepening of the “aesthetic look” and of more conceptions. deep on artistic practice. It is expected that these reflections make it possible to contribute to the practices of mediators, so that their activities are relevant to the deepening of meanings in the enjoyment and relationship with the work of art, beyond the artistic practice in school, also collaborating for strengthening the links between the school and cultural institutions.

Keywords: Theater. Spectator Instruction. Mediation. Education.

Ninguém pode se banhar duas vezes no mesmo rio,
porque o rio não é mais o mesmo.
Heráclito 535 a.C. - 475 a.C.

A travessia de um rio pela primeira vez oferece a quem se arrisca nessa aventura a possibilidade de experienciar métodos peculiares às exigências do percurso. O rio, que nunca será o mesmo, desafia o navegador a lidar com diferentes e improváveis configurações que,

¹ E-mail: patricia04maciel@gmail.com



por sua vez, o levam a modificar a maneira de olhar para o trajeto, pois o navegador, igualmente transformado, conseqüentemente se preparou para encontros surpreendentes com seres, objetos e situações inesperados e outros que estavam no caminho, para os quais ele não havia dispensado atenção.

Essa metáfora reflete vivências da minha trajetória profissional, causadoras de questionamentos e reflexões a partir das “margens” nas quais em momentos distintos tive a oportunidade de vivenciar experiências e ações, procurando dialogar com as necessidades e desejos de cada um desses lados, que dizem respeito à *instituição cultural* e à *escola*, lugares onde pude verificar realidades limitadoras, mas também possibilidades fecundas, e acerca do “rio”, com suas águas sempre transformadas, que me proponho a atravessar e no qual busco promover a travessia de outros, aqui colocado como o espaço provocador de novas interações: entre a obra de arte, situada na instituição cultural, e os estudantes da escola pública brasileira.

Dessa forma, me dispus a pensar metodologias que se pusessem a contribuir para a ampliação do olhar do espectador, nesse caso, o estudante da Escola Básica, sem limitar a vivência do seu “eu criativo”. Nesse sentido, venho me perguntando continuamente que tipo de abordagens ligadas ao ensino da arte, e em especial à recepção teatral, poderiam auxiliar na promoção do acesso físico e principalmente do acesso linguístico junto aos estudantes da Educação Básica, e como isso pode contribuir com as suas formações.

Entendo que ampliar a construção de saberes em arte e compreender o espaço cultural enquanto parceiro também responsável no desenvolvimento da educação estética, e propositor da fruição como elemento de aprendizado, possibilita refletir sobre as abordagens contemporâneas da arte no âmbito escolar, abordagens essas que devem despertar no estudante a curiosidade sobre uma outra forma de se relacionar com o mundo.

No Brasil, a atual compreensão acerca da necessidade de interação entre o estudante e diversos aspectos da arte para além do exercício dentro da escola parte de um contexto histórico e é apropriada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre Arte, inspirando-se, dentre outras metodologias, na Abordagem Triangular, proposta por Ana Mae Barbosa², que salienta a importância da interpretação da arte a partir de três pontos: o conhecer, através de contextualização histórica; o fazer, através de atividades práticas; e o fruir, junto a artistas e obras, estejam essas situadas

² Professora da área das Artes, com ênfase em Arte/Educação, que se destacou ao trazer para o Brasil, no início dos anos 1980, o conceito de ensino de arte na escola, abordando três perspectivas diferentes: a contextualização histórica de obras de arte, a prática artística e a fruição e reflexão sobre obras e artistas. Possui várias publicações, abrangendo as seguintes temáticas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Estudos de Museus de Arte e Estudos Visuais.



ou não em espaços de arte. Os princípios da Abordagem Triangular fizeram parte dos Parâmetros Curriculares determinados pelo MEC a partir dos anos 1990 (COUTINHO; BARBOSA, 2009).

Torna-se importante aqui contextualizar abordagens significativas que ocorrem tanto no ambiente escolar como na instituição cultural, aprimorando olhares em torno das construções cognitivas em arte, e em torno do papel do professor/ mediador como propositor e provocador da expansão de referenciais estéticos, artísticos e críticos dos estudantes.

Os processos de conhecimento em artes no âmbito escolar

Miriam Celeste Martins chama a atenção para a qualidade do sujeito como ser simbólico, que necessita de aprendizagens significativas, pois estas são mediadoras da construção do “conhecimento e da memória formada por recordações, num processo criativo e construtivo, onde os fatos são organizados, sintetizados, reunidos num foco de pensamento “(MARTINS, 1992, p. 10). Não é por acaso que a disciplina de Artes faz parte do currículo básico das escolas brasileiras, pois se entende que o seu conteúdo e forma suscitam contribuições inegáveis para a formação cognitiva do indivíduo, muitas vezes não compreendidas por falta de preparo do docente, que nem sempre é habilitado para essa disciplina (sabemos que o número de professores “deslocados” para a docência em Artes é grande, e que muitos deles não têm formação específica ou capacitação na área). Entretanto, é importante considerar também que não há consenso nem na obrigatoriedade das artes na escola básica, nem na efetiva aplicação da lei com professores qualificados e atuando em suas linguagens específicas de formação artística, o que se constitui ainda como uma barreira a ser superada pelos docentes da área das Artes.

Através do ensino das artes na escola, os estudantes adquirem conhecimentos, desenvolvem capacidades e atitudes específicas que não tem equivalência em outras áreas do ensino, portanto, as artes são indispensáveis para a formação integral desses estudantes, o que implica em leituras mais diversificadas e amplificadas de mundo.

O teórico Elliot Eisner (2002) destaca que as atividades que são desenvolvidas através das artes exigem modos complexos de pensamento e cognição, como por exemplo: a observação de sutilezas em relações qualitativas; a concepção de possibilidades imaginativas; a interpretação dos significados metafóricos inerentes à obra de arte; e também saber lidar



com os imprevistos no decorrer do próprio trabalho, aproveitando esses momentos para investir criativamente na resolução de problemas.

Nesse contexto, é possível considerar que, para um efetivo desenvolvimento de capacidades técnicas para expressar o imaginado, faz-se necessária uma espécie de alfabetização. Esta alfabetização não se restringe apenas à palavra escrita, mostrando-se igualmente importante a integração dos sistemas simbólicos das artes, que passam a integrar uma “alfabetização estética-artístico-cultural”, considerada uma linguagem que também é não-verbal, constituída, além de palavras, por sons, gestos, imagens, entre outros elementos.

A educação em artes fomenta a consciência cultural, pois promove práticas culturais e é a agregadora de conhecimentos que dizem respeito à apreciação, à teoria e à prática das artes e da cultura, propagando estes conhecimentos de uma geração a outra. Não há dúvidas que na educação em artes, a cultura individual dos estudantes deve ser levada em consideração, pois é a partir daí que o estudante irá valorizar as suas raízes e respeitar e apreciar as referências culturais dos seus pares. Esses aspectos estão colocados de forma muito explícita nos documentos que organizam as ações educacionais, afirmando a importância da educação no âmbito das artes.

Também é importante destacar que há um outro aspecto que diz respeito à globalização da cultura, e que pode gerar movimentos diferenciados na abordagem e compreensão culturais. Considerando a arte e a cultura em um mundo contemporâneo, no qual as capacidades e reflexões do sujeito são constantemente exigidas, faz-se necessário aprofundar reflexões sobre os processos de globalização, que podem gerar uma espécie de desintegração, quando generalizam o ser humano e o seu contexto cultural, ou omitem a sua historicidade.

Efetivamente, não há como e nem porque evitar a circulação cada vez mais livre e frequente da diversidade cultural das diferentes realidades sociais, e isso acaba por criar uma espécie de “memória coletiva universal” (GIRÁLDEZ, 2007), o que leva também ao desenvolvimento de um processo denominado por Néstor Canclini (2003) de “hibridização cultural”, que consiste na combinação de processos socioculturais que existiam separadamente, a fim de gerar novas estruturas, objetos e práticas. Nesse processo, o ato de adaptar conhecimentos e vivências próprias anteriores a novos conhecimentos transforma e substancia realidades e significações. Este movimento é de vital importância para os processos de conhecimento na contemporaneidade.



Para compreender melhor a importância dos processos de conhecimento na área das artes, em termos de organização e legislação, trago as reflexões de Giráldez (2007) que, mesmo voltadas à uma realidade educacional europeia, podem contribuir com conceitos básicos e possíveis de serem aplicados à nossa realidade brasileira, no que se refere ao desenvolvimento de competências culturais e artísticas no ambiente escolar.

Na concepção da autora, o termo competência é entendido como “perícia, aptidão ou idoneidade para fazer algo ou intervir em um determinado assunto” (GIRÁLDEZ, 2007, p. 21). Considera-se que a arte no mundo pós-moderno tem estilos plurais, o que a torna suscetível a múltiplas leituras e interpretações. Esse pluralismo de estilos sugere um depósito de possibilidades estilísticas e técnicas que são combinadas pelos artistas de diferentes maneiras.

A Direção Geral de Educação e Cultura, que é parte da Comissão das Comunidades Europeias, em um documento produzido no ano de 2006, define algumas competências-chave essenciais para o ensino das artes, que são subdivididas em conhecimentos, capacidades e atitudes. Por conhecimentos, destacam-se: conhecimentos básicos das principais obras culturais, que inclui a cultura popular e contemporânea; consciência do patrimônio e da diversidade cultural, regional, nacional e mundial; consciência da importância dos fatores estéticos na vida cotidiana.

Sobre as capacidades, temos: a capacidade de expressar-se artisticamente através de diferentes linguagens artísticas; habilidade para apreciar as diferentes formas de arte, baseado na construção de parâmetros estéticos e estilísticos; habilidade para relacionar as suas próprias criações artísticas com as de outros; habilidade para identificar e colocar em prática oportunidades econômicas nas atividades culturais.

Por fim, espera-se que os estudantes tenham por atitudes: a abertura, para considerar a diversidade da expressão cultural; o desejo de cultivar uma capacidade estética por meio da educação artística e um interesse contínuo pela vida cultural; e o sentimento de identificação com a própria cultura e de respeito pela diversidade.

Ao compararmos alguns aspectos desse documento europeu com os parâmetros curriculares brasileiros para a arte na educação, encontraremos muitas aproximações que são válidas tanto para a nossa realidade como para a realidade europeia. Em termos gerais, os PCNs fundamentam a compreensão da arte como manifestação humana, e para tanto, organizam em etapas a apreensão da arte nos diferentes níveis de aprendizagem.



Há um entendimento de que é necessário que o estudante desenvolva progressivamente um percurso de criação pessoal, sendo necessário, portanto, a proposta de interações significativas entre ele e o seu entorno. Da mesma forma, inclui-se no desenvolvimento artístico conceitos importantes que envolvem o fazer, o conhecer e o apreciar, que fazem parte de um processo dialógico de aprendizado. Aqui se destaca a preocupação com os conhecimentos anteriores dos estudantes, com a diversidade cultural que os cercam e também com o seu nível de desenvolvimento cognitivo.

Entendo que o desenvolvimento dessas competências-chave no ensino de artes na escola tem uma reverberação muito maior do que parece à primeira vista, pois elas possibilitam um acréscimo qualitativo à vida do estudante, criando condições essenciais para a participação ativa na vida cultural da sociedade. À medida que o estudante interage com a diversidade das formas culturais e artísticas, ele se motiva a aprofundar o seu conhecimento, tanto sobre a sua própria realidade como a realidade de outras culturas, favorecendo assim o diálogo e a integração multicultural.

Mediação e mediador nas propostas educacionais no Teatro

Na perspectiva dos agentes culturais interessados em promover reais interações do espectador em espaços culturais, é possível visualizar uma fruição diferenciada e mais intensa no trato com a experiência artística, na forma de compromisso cuidadoso com o momento da relação do estudante com a obra de arte. Esse momento, por si só, configura um parêntese no cotidiano deste estudante. Trata-se de abstrair a realidade do dia-a-dia no encontro, ainda que por breves instantes, com algo que está, ao mesmo tempo, dentro e fora de si. O encontro com algo que muitas vezes é difícil de explicar, relativo de sentir e estranho de apreender.

É possível observar também que, em espaços culturais, os primeiros contatos contextualizados com a obra de arte costumam levar o estudante a um estranhamento em relação ao que é visto; pois lhe parece confuso o fato de algo não dizer claramente a que veio, não oferecer respostas prontas, provocando o estudante a sair da comodidade das respostas decoradas e efetivamente interpretar em consonância com as suas vivências e sentimentos pessoais. Esse tipo de encaminhamento contextualizado da obra de arte com vistas à sua apreensão não costuma ser feito na escola.

Sob o ponto de vista de uma aprendizagem específica, que está ligada ao evento teatral, que ocorre na instituição cultural, entendo que esta pode ser aprofundada através da



mediação, vista aqui como um processo complementar no ensino e aprendizagem do teatro. Baseio-me no conceito de mediação entendido como um processo interindividual e intraindividual criativo e colaborativo que visa significar realidades pouco familiares, ampliando percepções sutis e expressivas, a fim de desenvolver nos seus sujeitos reflexões sobre o entorno e sobre si mesmo.

Bernard Darras (2009) denomina dois tipos de mediações: a mediação diretiva e a mediação construtivista. A mediação diretiva, segundo o autor, pode ter um viés mais empobrecido, quando propõe um único tipo de compreensão do objeto cultural, ou um viés mais rico, quando produz uma série de sistemas interpretativos, que tentam se articular ou não. Esse tipo de mediação é utilizado com mais frequência em uma perspectiva modernista.

Na mediação construtivista, que tem uma identificação maior com as perspectivas não-exclusivistas da contemporaneidade, a abordagem que é fundamentada através do diálogo ganha força, ao interagir com o espectador por diversos meios, que podem ser interrogativos, práticos, problemáticos ou interativos. Aqui, efetivamente, o espectador é convidado a assumir o seu papel de co-criador da obra, incentivado pelo trabalho do mediador.

Nesta perspectiva, o mediador - que aqui também pode ser o próprio professor - se coloca como um parceiro na busca de experiências e significações, tendo responsabilidades sobre a forma de aproximação; e esta pode gerar outras experiências, desafios e reflexões, ou pode até afastar o indivíduo do contato com as obras, no caso de inabilidade na abordagem.

A formação do profissional que irá trabalhar com ações de mediação requer alguns objetivos que visem fortalecer características essenciais, que auxiliem o mediador a ter consciência da importância do seu papel na aproximação da obra de arte com o espectador, entendido aqui como co-criador, numa visão contemporânea.

Nesse sentido, são características “desejáveis”, ou seja, importantes para pensar o papel do mediador: provocar a curiosidade; abrir espaços de dúvidas; desestabilizar pensamentos óbvios e pré-concebidos sobre as obras; desenvolver a sensibilidade para perceber sutilezas e habilidade para observar reações, necessidades e o momento de estar junto ao público, na medida em que se propõe um encontro minucioso, qualitativo e rico, a fim de conquistar autonomia de pensares e desenvolver a capacidade de sensibilizar-se perante o mundo através da arte.

O mediador pode se tornar um companheiro na fruição, na medida em que se contamina pela obra e pelas reações e considerações dos demais espectadores, enriquecendo assim tanto as suas reflexões como as reflexões dos seus pares. Portanto, a ele é indispensável



o desenvolvimento de uma certa sensibilidade, poder de escuta e observação para potencializar a interação significativa entre o espectador e a obra de arte. Ao propor questões que tenham relação com o perfil do grupo de espectadores e com o universo artístico, o mediador enriquece essa interação e torna a obra significativa para o espectador.

Ao colocar-se como o primeiro a vivenciar a experiência da aproximação com a obra artística, interagindo com novas significações, o mediador tende a romper com formas pré-concebidas de pensar o mundo e a posicionar-se como questionador dos paradigmas impostos à sociedade, o que é vital para as suas atividades. O trabalho em grupo, que é normalmente utilizado para essas formações (sobretudo no teatro) tende a favorecer a criação de vínculos e de trocas, tanto afetivas como intelectuais, ampliando referências culturais.

Um dos primeiros desafios, a meu ver, que se coloca ao mediador em formação é entender que não existem “fórmulas” ou “receitas” prontas para desenvolver a mediação em artes e, em especial, no teatro. As ações a serem desenvolvidas estão ligadas especialmente à experiência construída, pois a prática e a fruição artísticas implicam em escolhas individuais, disponibilidade e aceitação. Também estão permeadas pela diversidade e realidade cultural de cada indivíduo, que deve se sentir contemplado e refletido na arte contemporânea, para que lhe faça sentido.

Pode-se apontar algumas características que auxiliem o mediador a compreender melhor o seu papel nesse encontro de alteridades que envolvem a arte, como: a apropriação, através da experiência prática e teórica dos elementos constituintes do objeto artístico; o desenvolvimento da percepção sutil de observação, sensibilidade e escuta dos grupos de espectadores com os quais irá trabalhar; o desenvolvimento e organização de dinâmicas dialógicas de mediação, que sejam adequadas a diferentes grupos e diferentes obras, evidenciando tópicos que se relacionem ao que efetivamente seja significativo para esses grupos.

No que diz respeito à experiência pessoal e à apropriação prática e teórica dos formadores, Jean-Claude Lallias (2008) entende a arte, e em especial o teatro, como um “complexo pedagógico”, que abrange quatro áreas da educação, indissociáveis, tais sejam: a experiência corporal; a socialização; a linguagem e a leitura, e a relação com as obras artísticas. É notório que essa mesma estrutura tem semelhanças com a que é aplicada no ensino dos estudantes, cabendo àquele que será agente mediador organizar as suas práticas metodológicas em relação aos espectadores de acordo com as suas experiências e com as características citadas anteriormente.



Lallias refere que dentre esses aspectos, a relação com as obras artísticas tem papel preponderante na construção dos papéis do mediador e do espectador, pois é através das obras vistas que estes irão acumular referências, constituindo um “reservatório de imagens” e formas teatrais que tendem a gerar o desejo de práticas expandidas. Além disso, segundo o autor, “[...] tudo o que auxilie os alunos a fixar (intelectualizar) a sua experiência de visualização, de colocar em palavras o que viu, ouviu e sentiu, é fator de emancipação (LALLIAS, 2008, p.)” Nesse sentido, o compartilhamento de impressões e reverberações é fator intrínseco à construção de ordem cognitiva que, além de favorecer a emancipação do sujeito, permite a ele aprofundar a reflexão sobre as metáforas compreendidas nas obras artísticas e ampliar o olhar em relação à sociedade que o cerca.

Conclusão

A meu ver, dificilmente um processo de recepção teatral ocorre isento de intervenções por parte do propositor da ida dos estudantes/espectadores ao teatro para assistirem um espetáculo teatral. O fato de escolher previamente o espetáculo a ser assistido já direciona o olhar desses espectadores. De forma que não há espontaneidade nessa escolha: ou ela é proposta pelo professor, de acordo com a disponibilidade, interesse ou identificação com a temática da peça, ou ela é eleita democraticamente pelo coletivo discente, com a mediação do professor, que tem papel importante, pois se entende que a peça deva dialogar com planos de aula previamente construídos e objetivos pedagógicos e curriculares.

Metodologias de mediação, na minha concepção, não têm por objetivo apenas descobrir o que foi que o espectador apreendeu do espetáculo assistido, e se a sua compreensão está em consonância com as escolhas do diretor e dos artistas envolvidos no espetáculo, mas sim instrumentalizar espectadores de modo que eles possam fazer suas próprias escolhas e nortear os seus percursos pessoais de co-criação do espetáculo a partir das suas próprias significações, o que extrapola uma “leitura” da obra artística.

A escolha individual será incentivada durante/após esses primeiros contatos mais direcionados, em que os estudantes poderão optar pela frequência autônoma de espaços culturais, mais atentos e familiarizados, se tiveram a oportunidade de desenvolver, em encontros anteriores, uma relação de identificação e empatia com tais espaços. Essa relação é constituída por apropriação, prazer e informação, o que faz com que o sujeito tenha o sentimento de pertencimento à diversidade cultural.



O filósofo e professor Jacques Rancière (2010, p. 109) chama atenção para uma desejada emancipação do espectador na relação com o teatro, o que pressupõe o deslocamento de uma atitude “passiva” para uma atitude “ativa”, na qual o espectador seja “confrontado com o espetáculo de algo estranho, que se dá como um enigma e demanda que ele investigue a razão desse estranhamento.”

Desenvolver pensamento

É fato que o professor é um elo vital no desenvolvimento de qualquer processo educacional que se deseje significativo na relação com a escola e a instituição cultural. Se o professor não se sentir motivado na realização desses empreendimentos que fogem da sua prática docente diária (muitas vezes desgastada e com pouco espaço para questionamentos), dificilmente suas ações alcançarão as suas propostas iniciais, sejam elas de que natureza forem.

Em uma experiência pessoal de desenvolvimento de projeto artístico-cultural no ambiente escolar, tive que empreender um trabalho de convencimento e motivação dos professores para que estes, cujo cotidiano é assoberbado de afazeres, aderissem aos propósitos do projeto e realmente se dedicassem a “mais” essa atividade, que muitos acreditavam ser mais um “peso” para o trabalho docente. A reinvenção de práticas pedagógicas costuma ser considerada, por alguns professores, como algo penoso e desnecessário. Em um modelo empirista e reprodutivista de ensino, já desgastado para uma visão de mundo contemporânea, os métodos não correspondem a uma construção de pensamento atualizada, coletiva e refletida. A reprodutibilidade de discursos já não condiz mais com as necessidades do sujeito atual, que constantemente é desafiado a (sobre)viver em um mundo instável.

A arte, nesse sentido, pode colaborar com a construção de uma visão interdisciplinar e pluralizada, que convida o indivíduo a aceitar a diversidade de ideias e dialogar com subjetividades e visões de mundo diferentes da sua, mediatizado por pessoas, situações e lugares, de acordo com as suas experiências pessoais. Por isso que a estreita relação com as instituições culturais pode ser de grande contribuição no que se refere à ampliação de vínculos entre a arte e a educação, e entre a escola e a sociedade. Incentivar os programas educativos com práticas significativas nas instituições culturais deveria ser uma preocupação dos órgãos governamentais ligados à área da educação, pois contribui efetivamente para um aprendizado diversificado e multidisciplinar.



REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. García. **Notícias recentes sobre a hibridização**. Revista Cultural de Música número 7, 2003. Disponível em: <http://www.sibetrans.com/trans/trans7/canclini.htm> 12/11/2014 10:15h.

COUTINHO, Rejane; BARBOSA, Anna Mae (org.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Anna Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

EISNER, Elliot W. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2002.

GIRÁLDEZ, Andrea. *La Competencia cultural y artística*. Alianza Editorial S.A.: Madrid, 2007.

LALLIAS, Jean-Claude. *Les fondamentaux de l'initiation théâtrale des jeunes*. In: *Questions de Théâtre: Les formateurs de formateurs et l'initiation théâtrale des jeunes*. Ed. Lansman: Bruxelas, mai/2008.

MARTINS, Miriam Celeste. **Aprendiz da Arte**: trilhas do sensível olhar-pensante. Espaço Pedagógico: São Paulo, 1992.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Trad. Daniele Ávila. In: *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas/ Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Teatro*. - Vol 1, n. 15 (out 2010) - Florianópolis: UDESC/CEART pág. 107-122.



CORRER O RISCO II: o desenho em campo expandido no estágio obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais

Sabrina Esmeris - FEEVALE³
Ernani Mügge - FEEVALE⁴

Resumo: Este trabalho tem como foco abordar uma experiência de estágio obrigatório, por mim realizada, durante o curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O estágio, desenvolvido no ano de 2018 em uma escola na cidade de Porto Alegre, ocorreu sob orientação do Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi e abordou concepções ampliadas de desenho no âmbito das Artes Visuais. As aulas foram oferecidas a duas turmas do Ensino Fundamental e a duas turmas do Ensino Médio por meio de encontros que inter-relacionaram teoria e prática, expandindo as noções e formas do desenho. A proposta, que aproximou os alunos da arte e da educação contemporânea, teve a base teórica sustentada por autores expressivos no âmbito das artes e da educação, como Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992), Marcia Tiburi e Fernando Chuí (2010), Edith Derdyk (2010), Gilberto Icle (2012) e Teresa Poester (2013), os quais também contribuem com os estudos desenvolvidos para a minha atual temática no mestrado acadêmico em Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale.

Palavras-chave: Artes. Desenho. Estágio.

Abstract: This work focuses on approach a required internship experience, which I performed during the Degree in Visual Arts at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The internship, developed in 2018 in a school in the city of Porto Alegre, took place under the guidance of Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi and approach expanded conceptions of drawing within the Visual Arts. The classes were offered to two classes of Elementary School and two classes of Secondary School through meetings that interrelated theory and practice, expanding the notions and forms of drawing. The proposal, which brought students closer to contemporary art and education, had the theoretical basis supported by expressive authors in the field of arts and education, such as Miriam Celeste Ferreira Dias Martins (1992), Marcia Tiburi and Fernando Chuí (2010), Edith Derdyk (2010), Gilberto Icle (2012) and Teresa Poester (2013), who also contribute to the studies developed for my current theme in the academic master's degree in Processes and Cultural Manifestations at Feevale University.

Keywords: Arts. Drawing. Internship.

³ Mestranda em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE). Licenciada em Artes Visuais (UFRGS). Bacharela em Artes Visuais (FEEVALE). Bolsista PROSUC/CAPES. Contato: sabrinaesmeris@gmail.com

⁴ Doutor em Literatura Brasileira, Portuguesa e Luso-africana (UFRGS), com pós-doutorado em Cultura e Literatura (FEEVALE). Professor permanente e pesquisador, atuando no PPG em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Feevale. Contato: ernani@feevale.br



Introdução

O projeto de desenho em campo expandido no estágio obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais, orientado pelo Prof. Dr. Cristian Poletti Mossi, surgiu a partir de uma experiência no Subprojeto do PIBID Artes Visuais da UFRGS, no ano de 2017. A proposta foi abordada no meu Trabalho de Conclusão de Curso, denominado *Correr o Risco: o desenho em campo expandido a partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais*, desenvolvido no ano de 2018 e apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tanto o trabalho no Subprojeto do PIBID Artes Visuais quanto o Trabalho de Conclusão de Curso foram orientados pela Prof.^a Dr.^a Paula Mastroberti. Desse modo, o projeto do estágio foi desenvolvido a partir de um projeto anterior sobre desenho, o qual surgiu de minha experiência como pibidiana. Além, a proposta foi oferecida para a mesma escola, mas para novas turmas, sendo possível ampliá-la, modificá-la e aprofundá-la em alguns aspectos. Atualmente, questões surgidas nessas experiências estão contribuindo para novas pesquisas, agora, no mestrado acadêmico em Processos e Manifestações Culturais, na Universidade Feevale, sob orientação do Prof. Dr. Ernani Mügge.

Na minha posição como observadora de práticas educativas dentro da Escola Básica, a qual se deu por meio de propostas sugeridas em disciplinas da graduação, do PIBID, do estágio obrigatório e, ainda, por meio de conversas com colegas e professores, percebi que ainda é possível encontrar aulas que devem ser repensadas. Muitas vezes essas aulas limitam a visão dos alunos sobre a disciplina de artes e o próprio “fazer e pensar” dos estudantes. São ações baseadas, geralmente, na cópia: colorir uma cópia, copiar uma imagem de um livro ou copiar um texto no caderno. É um processo que pode iniciar na Educação Infantil e gerar sujeitos que pensam que o desenho, objeto de estudo do estágio em questão, deve ser apenas uma “cópia do real”, enquanto é confinado a receber características “belas” ou “feias”. Assim, o projeto em pauta dedicou-se a permitir experiências com o objetivo de desconstruir, ressignificar e ampliar as teorias e as práticas relacionadas ao desenho, as quais são abordadas nas próximas páginas do presente trabalho.

Na Educação, constantemente, corre-se o risco: ou o risco de falhar na relação com os alunos por conta de más interpretações que surgem no processo de comunicação, ou o risco de ter sucesso e atingir o aluno de forma positiva, contribuindo para o seu desenvolvimento. No



caso, trata-se, também, de arriscar a aplicação de um projeto com a intenção de, literalmente, riscar na relação entre lápis e papel ou por meio de outros materiais que também permitem o ato de desenhar. Os “riscos” são vários.

A Escola

A escola que recebeu o projeto denominado *CORRER O RISCO II: o desenho em campo expandido no estágio obrigatório da Licenciatura em Artes Visuais*, situa-se na cidade de Porto Alegre e é cercada por diversos bairros e, dentre eles, encontram-se locais “mais privilegiados” que outros. A maioria dos alunos que a frequentam vivem em uma vila próxima, a qual é conhecida por altos índices de violência.

O espaço físico da escola é amplo e arborizado, porém há locais malcuidados, como um galpão desativado onde, anteriormente, ocorriam várias atividades escolares. Além, há uma pracinha abandonada, goleiras sucateadas e locais com entulhos. Há um ambiente no pátio com parte areia e parte gramado, situado em meio às árvores, porém, os alunos do Ensino Médio nunca o frequentam, a não ser em algumas aulas de Educação Física. Já as crianças aproveitam melhor este espaço, principalmente na hora do recreio. A biblioteca e a sala de informática são pouco exploradas, sendo que a escola não possuía, até pouco tempo, acesso à internet, o que distanciava ainda mais os alunos dos computadores da escola. Os corredores sempre são usados para expor os trabalhos dos alunos de diversas séries e disciplinas. Ainda, há uma sala de aula específica para as aulas de artes, porém, é uma sala igual às outras, contendo quadro de escrever, mesas e cadeiras enfileiradas, ventiladores e armários para guardar os materiais. Não há projetor na sala, mas há uma sala de vídeo que pode se reservada para assistir filmes ou apresentações em *power point*.

Os alunos, geralmente, desenvolvem suas atividades apenas na sala de aula. Assim, decidi utilizar, também, outros espaços da escola e os recursos disponíveis.

Os alunos, naquele momento, costumavam trabalhar com o material básico: livro didático, lápis, lápis de cor, canetinha, giz de cera, papel, revistas e jornais para recortes. A professora responsável pela disciplina de artes tem a prática de não exigir que seus alunos tragam determinados materiais de suas casas, em função da baixa renda das famílias. Tem-se, então, os materiais doados pela escola, pela professora, além dos que restaram dos materiais comprados com uma verba do PIBID no ano de 2007. Durante o estágio, privilegiei o uso de materiais simples e que, em grande parte, foram providenciados por mim. Apesar dos



problemas relatados, os quais são perceptíveis em outras escolas por motivos diversos, o espaço recebeu-me de forma cordial, mostrando-se aberto às propostas e me “deixando à vontade” como estagiária.

A principal modalidade de artes trabalhada com os estudantes em questão era o desenho, sendo que muitos deles produziam cópias de imagens da *internet* e estereótipos, como os cenários compostos por montanhas, casa, sol, nuvem e árvores. Além, havia as tentativas de desenvolver desenhos voltados ao realismo, o que gerava, em alguns, frustrações, quando não era possível atingir os objetivos de exatidão e/ou beleza almejados na imagem. Para outros, desenho significava a expressão dos sentimentos interiores, o que era percebido por meio da defesa de que o desenho deveria ser “particular e livre”. Desse modo, senti a necessidade de continuar trabalhando com o desenho contemporâneo, para apresentar outras possibilidades além das que eles já conheciam. Assim,

Meu projeto surgiu como uma proposta de questionar o “mito do bom desenho” para pensar por que e quando um desenho é considerado belo, bom, feio ou ruim. Construí um planejamento com aulas que apresentaram o belo e o feio na arte e na sociedade e as origens da ideia de bom desenho, para, em seguida, sugerir exercícios de desconstrução do desenho tradicional, tentando fazer com que os alunos se desapegassem da ideia de “bom desenho”. Assim, foi possível apresentar outras visões sobre desenho, visando pensar e experienciar essa modalidade de expressão como um campo aberto e expandido, possibilitando a experiência e a ideia antes do resultado final ou da habilidade técnica. (ESMERIS, 2018, p.31).

O projeto mencionado na citação acima foi aplicado em duas turmas do Ensino Médio durante a minha experiência como pibidiana, sendo que, posteriormente, foi adaptado às demandas do estágio e proposto a duas turmas do Ensino Fundamental e duas turmas do Ensino Médio da mesma escola.

Aliados do pensamento

O projeto de ensino foi construído tendo por apoio alguns referenciais teóricos e/ou poéticos que abordam o desenho no âmbito da educação. Martins (1992), por exemplo, aponta que o estilo neoclássico foi trazido para o Brasil em 1816 pela Missão Francesa, o qual tem como referência os conceitos gregos e renascentistas. Essa visão foi aplicada ao ensino e influenciou as aulas de artes do país, sendo que ela ainda sobrevive nas escolas. As práticas pautavam-se nas cópias de modelos e na aprendizagem de habilidades técnicas, o que está relacionado à representação do belo. Porém, desde então, o conceito e o modo de produzir arte passou por diversas modificações, motivadas por diversos eventos: o surgimento da



fotografia; o Modernismo, que rompe com a “cópia do real”; e a Arte Contemporânea, que surge na segunda metade do século XX, e que abre espaço para a valorização da ideia antes da habilidade técnica e para o processo antes do resultado final, ultrapassando, assim, objetivos como produzir “algo belo”.

Derdyk (2010) dialoga com a ideia acima ao contribuir com o campo da educação a partir de reflexões oriundas de suas produções artísticas, as quais estão vinculadas ao desenho contemporâneo. Para essa artista, o desenho é mais do que um sistema de representação, ou seja, para ela, o desenho é uma ação que se desenvolve na articulação entre instrumentos e superfícies. Atualmente, o papel, para ela, não é mais um material que acolhe totalmente seus gestos gráficos, visto que todas as possibilidades do suporte já foram exploradas pela artista. Assim, ela passou a trabalhar com desenhos tridimensionais (Figura 1), ou seja, com linhas instaladas em um espaço. O desenho se deslocou para ser um acontecimento no espaço tridimensional, um corpo se movendo de uma parede a outra, carregando uma linha e ativando o espaço (In BAROUKH, 2008). Derdyk acredita que aulas baseadas em cópias devem ser repensadas, as quais são mencionadas na *introdução* deste trabalho, pois tais propostas limitam a expressão dos alunos, assim como o seu próprio ser. Nesse sentido, ela dialoga com Miriam Celeste Martins, que afirma o seguinte:

O realismo como intenção de todo desenho e a necessidade de talento já foram constatações rebatidas pelos argumentos levantados na desmitificação do mito do “bom desenho”, mas permanecem muito fortemente arraigadas nas intenções e enfoques do adulto, numa visão simplista de arte e seu ensino, influenciando a ação expressiva do adolescente. (MARTINS, 1992, p.108).



Figura 1 - Edith Derdyk. Instalação no jardim da Oficina Cultural Alfredo Volpi instituição da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, gerenciada pela Poiesis



Fonte: Site Poiesis.

A partir do exposto, é possível entender o motivo pelo qual Tiburi (2010) afirma que os traços das crianças carregam conceitos, os quais se perdem a partir do momento em que é “proibida de pensar” na escola. Nesse espaço, muitas vezes, são privilegiados o uso de cópias e exercícios que induzem os alunos a seguirem esquemas prévios. O ato de desenhar tem o potencial de permitir o indivíduo a trabalhar o exercício do *ver*, *olhar* e *observar*, o que, conseqüentemente, leva à reflexão. Para Chuí (2010), pessoas que desenhavam encontram, facilmente, imagens nas nuvens. Assim, o desenho também é uma ação do *olhar*. O desenho, quando surge na escola, sinaliza “indisciplina”, pois:

[...] só continuo desenhando porque aprendi a ler com meu irmão, que é um ano mais velho que eu, antes de eu ir para a escola. [...] Não quero dizer que só se desenha quem aprendeu fora da escola, é claro, mas é certo que quem continua a desenhar não foi totalmente capturado pelos esquemas da escola. (TIBURI In: TIBURI; CHUÍ, 2010, p. 66).

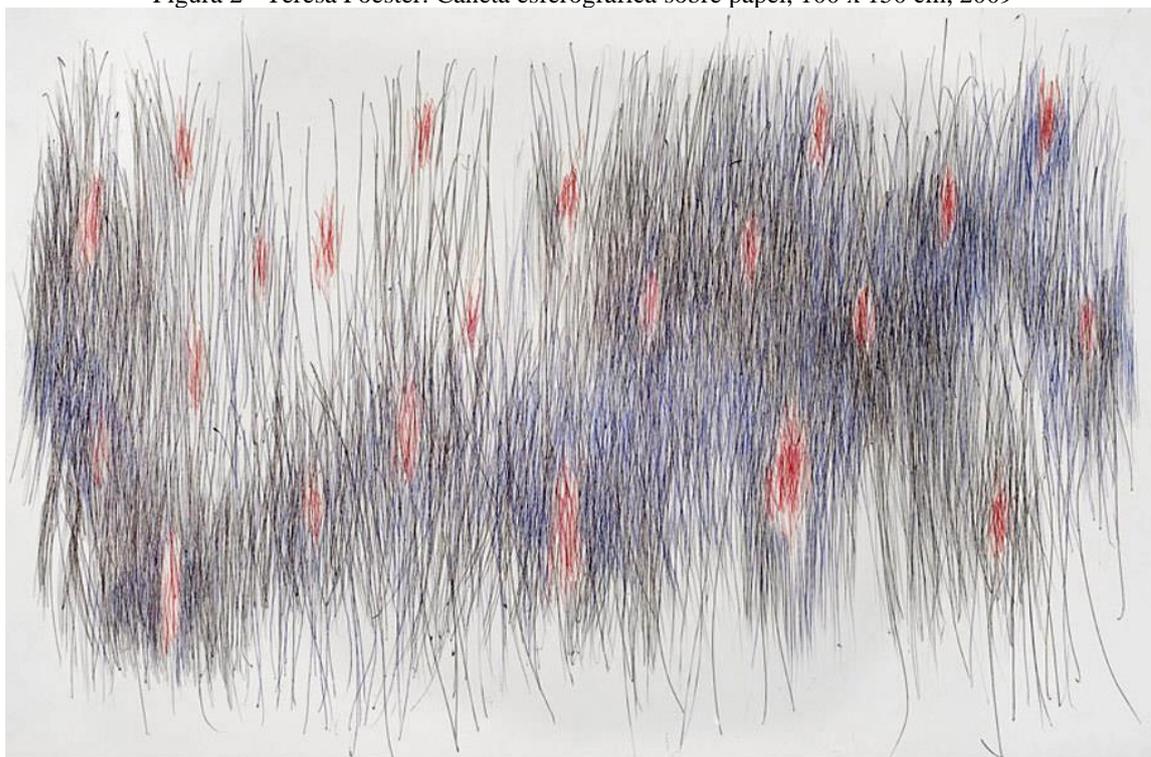
É possível perceber, na escola, alunos “com medo de desenhar”, pois eles passam por um processo de alfabetização que “enrijece a mão”, além de estarem apegados à ideia de que desenho significa a representação do real, o que é difícil de se atingir sem uma prática contínua. Ainda, há a crença de que “só sabe desenhar quem tem um dom”. Nesse sentido, uma referência possível para desconstruir esses conceitos é a artista e professora gaúcha Teresa Poester. Seus desenhos surgem a partir de gestos soltos e focam-se na movimentação, seja a da mão, do punho, do braço e, até mesmo, do corpo inteiro (POESTER in BORGES, 2013). Assim, ela não está preocupada em representar uma paisagem, o que não exclui a



possibilidade de a paisagem estar presente, de alguma forma, em seus trabalhos (Figura 2). Teresa Poester é outra artista que contribui para o campo da educação a partir de sua poética, visto que

Na escola, geralmente, o lápis é visto como um material utilizado no início da alfabetização, pois permite apagar os registros do papel com borracha caso surja algum erro. Em uma nova etapa, passamos a usar a caneta, quando já treinamos bastante a escrita e estamos mais seguros em relação à palavra. A artista Teresa Poester, em seus trabalhos mais recentes, utiliza canetas baratas e comuns para desenvolver seus trabalhos. Esse material considerado “não artístico” e “não nobre” por muito tempo, no campo da arte, agora funciona como uma subversão por, justamente, ser considerado um material para a escrita que é utilizado para realizar desenhos gestuais que se opõem à rigidez e controle presentes na alfabetização. [...] somos educados para escrever e não para desenhar e exercícios como esse ajudam a desmanchar bloqueios provocados pelo sistema que substitui o desenho pela escrita no lugar de integrar, articular, inter-relacionar e desenvolver as duas linguagens e outras ao mesmo tempo. (ESMERIS, 2018, p.52).

Figura 2 - Teresa Poester. Caneta esferográfica sobre papel, 100 x 150 cm, 2009



Fonte: Site do Museu do Trabalho.

Por fim, no momento de oferecer práticas expansivas de desenho, as quais são baseadas nos trabalhos de artistas e educadores contemporâneos, é importante preparar um terreno fértil para que aconteça o processo. Trata-se de construir um espaço de criação e desenvolver um processo poético na escola para, assim, envolver os estudantes. Essa é uma proposta de Gilberto Icle, o qual defende a ideia de *professor-artista* ou *professor-criador*, ou seja, “um artista na escola, uma escola com arte, uma aula em arte, antes que uma aula sobre



arte.” (ICLE, 2012, p.18). Nesse caso, o professor não precisa ser um artista que tem uma produção paralela à escola, mas, sim, na escola e junto aos alunos, visto que ele pode “transformar seus alunos em artistas” ou colocá-los para produzir como se fossem um grupo de artistas. Esse “terreno”, o qual é apoiado pelos aliados do pensamento expostos neste subcapítulo, é melhor detalhado e aprofundado na próxima seção.

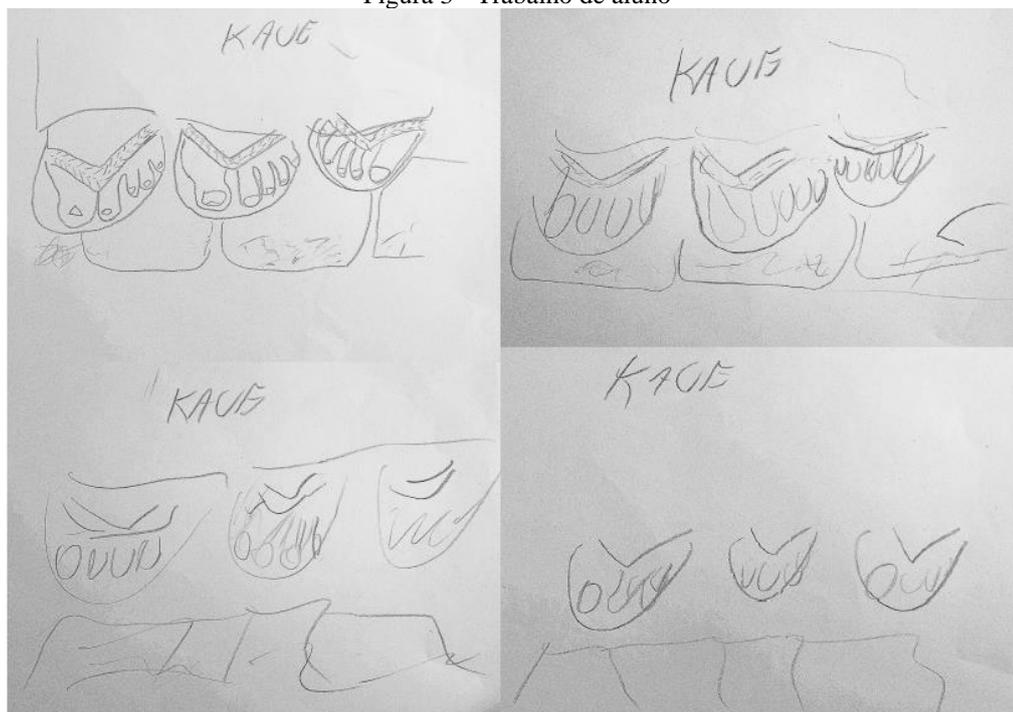
As aulas

Ofereci aos alunos um total de nove aulas que inter-relacionaram teoria e prática, sendo que foram necessários mais do que nove encontros para viabilizar o andamento e a finalização das experiências. A proposta, que teve o objetivo de estabelecer novas visões e vivências com o desenho, foi aplicada somente após um período de observação das turmas. Iniciei o primeiro dia da etapa prática do estágio com um questionário contendo perguntas sobre desenho, as quais interrogavam a frequência com que eles desenhavam, onde eles desenhavam, o conceito de desenho, o interesse deles pelo desenho, etc. A ideia, nesse momento, era conhecer melhor as turmas por meio de uma coleta de dados. Outro objetivo era confirmar ou não as hipóteses surgidas durante as observações, as quais apontavam que o conceito de desenho, para esses alunos, estava relacionado à imitação do real, ao dom, ao belo, ao passatempo e à livre expressão. As respostas surgidas nos documentos confirmaram tais pressupostos.

A segunda aula deu-se por meio de uma proposta de desenho de observação. Cada aluno escolheu uma imagem de referência, além de folhas de ofício e material gráfico. Foi solicitado desenhar a mesma imagem quatro vezes, porém, com tempos diferenciados. No primeiro momento, os alunos puderam explorar, o máximo possível, os detalhes da imagem, visto que eles tinham um período inteiro de aula para realizar o exercício. Após, o tempo estipulado para desenhar cada imagem foi diminuindo. Assim, na segunda imagem, eles tinham apenas 15 minutos para o desenho de observação. Em seguida, cerca de 5 minutos e, por fim, apenas alguns segundos. O desafio era manter o desenho “como um todo” independentemente do tempo estipulado, pois o objetivo era soltar o gesto por meio de um exercício que distancia, aos poucos, o aluno “do medo de desenhar” (Figura 3).



Figura 3 - Trabalho de aluno



Fonte: Arquivo da autora.

A terceira aula foi a do *Telefone Sem Fio*. Propus juntar as classes lado a lado e frente a frente e, nessa disposição, cada aluno recebeu uma pilha de folhas em branco, as quais permaneceram dispostas na classe. No primeiro comando, eles deveriam desenhar uma imagem, que podia ser abstrata ou figurativa. Após, o desenho deveria permanecer na pilha de papéis, virado para cima. Em seguida, foi solicitado para eles darem um passo para o lado direito de forma a encontrar o desenho feito pelo colega do lado. Assim, o próximo passo era observar o desenho à frente, tentando memorizá-lo. Após essa ação, o desenho deveria ser virado de cabeça para baixo, sendo colocado separado ao lado da pilha. Logo, o “desenho escondido” deveria ser reproduzido em uma nova folha, utilizando como referência apenas a memória, ou seja, eles não poderiam espiar a imagem original. Todos esses atos foram repetidos diversas vezes, até acabarem as folhas. Ao final, os desenhos foram colocados lado a lado, para que fosse possível observar as modificações ocorridas durante a atividade, o que faz jus ao título do exercício (Figura 4). Para dar um outro retorno à turma, criei uma animação a partir dos desenhos por meio de um editor de imagem e usei a sala de vídeo para apresentá-la aos alunos. Conforme solicitado pelos estudantes, disponibilizei o vídeo na *internet* para que todos pudessem acessar o trabalho novamente⁵.

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bF1QO1R4IMo&t=4s>. Acesso em: 02 ago. 2019.



Figura 4 - Trabalhos dos alunos

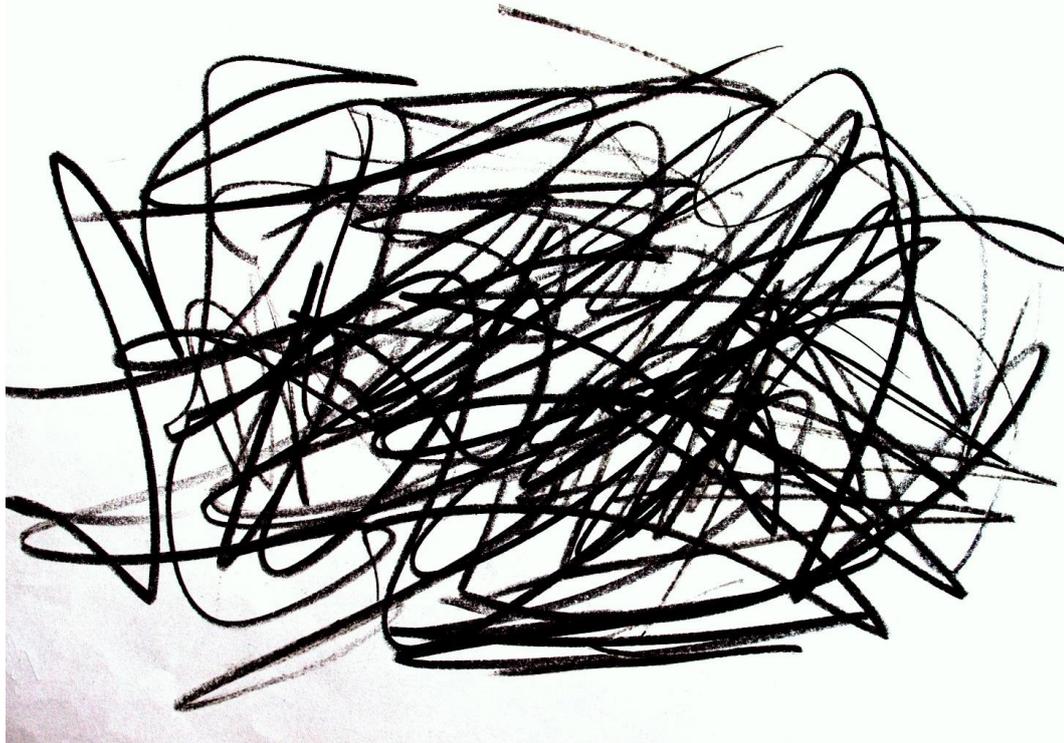


Fonte: Arquivo da autora.

Na outra semana, uma aula teórica foi oferecida, a qual trouxe uma breve história do desenho, apontando suas transformações na forma e conceito ao longo da História da Arte até chegar ao desenho contemporâneo. Assim, foi possível apresentar as artistas que compõem o subcapítulo denominado *Aliados do Pensamento*, o qual integra o presente trabalho. Já conscientes da poética da Teresa Poester, na semana seguinte, os alunos desenvolveram desenhos gestuais por meio de uma aula de expressão gráfica. Cada imagem foi composta a partir de “um meio disparador”, ou seja, ideias transmitidas por algumas palavras por mim selecionadas. Assim, os alunos deveriam desenvolver desenhos que fugissem da figuração e se aproximassem da abstração, para caracterizar o conceito visual das seguintes palavras: caótico/desorganização, ordem/organização, alegria, tristeza, frio, calor, raiva, amor, ruído e silêncio (Figura 5). Desse modo, foi possível privilegiar o processo ao invés do resultado final em um novo momento, o qual permitiu um distanciamento do “medo de desenhar”.



Figura 5 - Trabalho de aluno



Fonte: Arquivo da autora.

A sexta aula permitiu que os alunos desenhassem sem folhas e material gráfico por meio de “desenhos invisíveis”, utilizando o próprio corpo como suporte. Para isso, eles formaram uma fila dentro da sala de aula. Nessa disposição, o último aluno da fila foi orientado a criar uma imagem nas costas do colega da frente sem riscá-lo, sendo, então, necessário desenhar com o dedo, com uma caneta com tampa ou com a parte inversa do lápis. O penúltimo da fila deveria prestar atenção no desenho que estava sendo realizado em suas costas, tentando identificar a imagem para, em seguida, repassá-la para o colega da frente. As ações foram repetidas até o desenho chegar no primeiro aluno da fila, o qual deveria desenhar no quadro da sala de aula aquilo que sentiu nas costas. Assim, foi possível perceber as transformações ocasionadas na imagem ao passar por cada aluno por meio de um exercício que explorou outros sentidos do corpo humano, além da visão.

A sétima aula ocupou-se em utilizar a pareidolia como uma disparadora de produções gráficas, sendo necessário os seguintes materiais: folhas, algodão, pincel, material gráfico e pigmentos naturais, como café passado e suco da beterraba. A pareidolia é um fenômeno psicológico que leva o ser humano a identificar representações previamente conhecidas em diversas situações, como acontece, por exemplo, na “brincadeira” de enxergar imagens de



animais, monstros e rostos nas nuvens. No pátio da escola, os alunos se reuniram em pequenos grupos, os quais foram orientados a pingar os pigmentos naturais no suporte recebido para criar manchas aleatórias. Após, um olhar atento foi necessário para tentar identificar imagens nas manchas para, assim, criar desenhos a partir do que foi observado. Por meio do exercício, foi possível produzir imagens que se distanciaram da concepção rígida e realista de desenho, a qual ainda é possível encontrar no ambiente escolar (Figuras 6 e 7).

Figura 6 - Resultado do trabalho em grupo



Fonte: Arquivo da autora.



Figura 7 – Trabalho de aluno

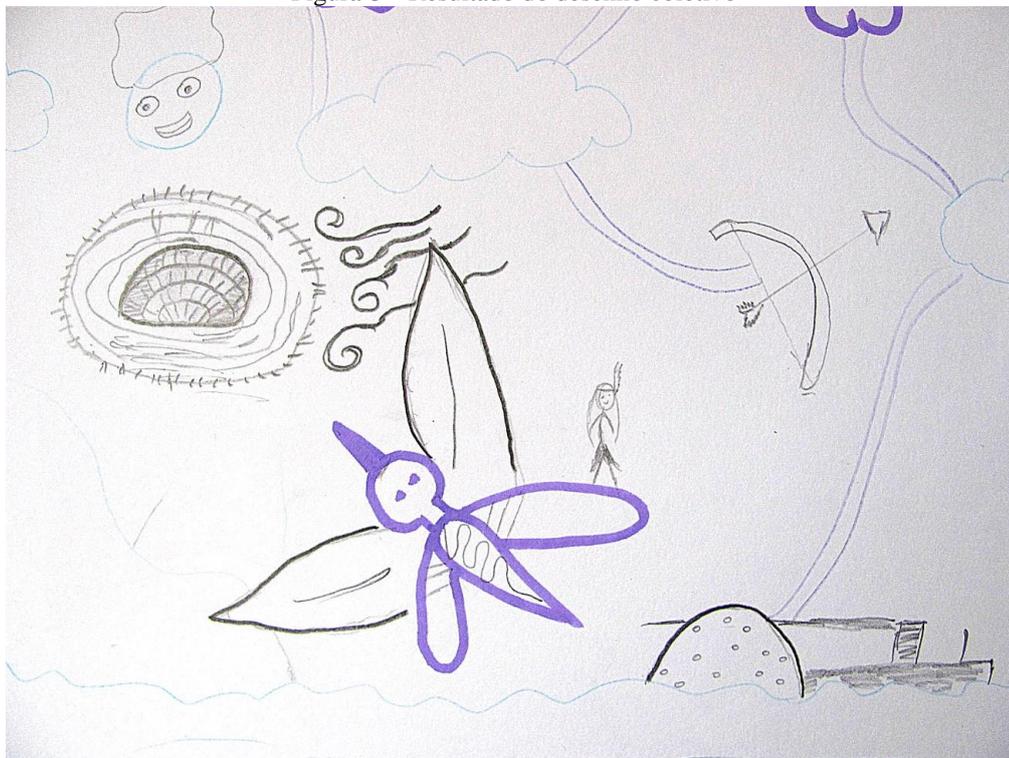


Fonte: Arquivo da autora.

A oitava aula foi a do *Cadáver Esquisito*, a qual permitiu a construção de um desenho coletivo que envolveu toda a turma. Para esse exercício, levei imagens de figuras humanas, paisagens, animais e objetos presentes em obras de arte e, também, em revistas, para serem utilizadas como referência. Cada aluno escolheu uma imagem e recebeu uma folha de papel para iniciar um desenho a partir da referência visual selecionada. Orientei a turma que o desenho de observação sugerido nessa proposta não significava, necessariamente, uma cópia da imagem. No caso, propus a criação de um desenho que fosse um desdobramento da referência visual, podendo, inclusive, desmembrar os elementos observados para produzir novas imagens. Em rodadas, os alunos foram repassando seus desenhos uns para os outros, mesmo que incompletos, pois a ideia era que eles fossem completando as imagens e adicionando suas contribuições em todos os trabalhos, sempre mantendo a mesma referência visual selecionada. Desse modo, foi possível promover uma mistura de elementos, criando imagens consideradas sem sentido ou absurdas, assim como seres híbridos, ou seja, imagens “mais soltas” em um processo que não se apegou à cópia de imagens (Figuras 8 e 9).



Figura 8 – Resultado do desenho coletivo



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 9 – Resultado do desenho coletivo



Fonte: Arquivo da autora.



Na última aula, então, foram finalizados alguns trabalhos que ficaram pendentes. Além disso, os alunos responderam, novamente, o mesmo questionário que eu havia levado na primeira aula, o que é melhor abordado a seguir, ou seja, nas considerações finais deste documento.

Considerações finais

O projeto de desenho em campo expandido, executado no estágio obrigatório, não foi criado com o objetivo de “ensinar” alguém a desenhar ou apontar que as concepções de desenho dos alunos estavam “erradas”. Sempre tentei, com meu posicionamento, demonstrar que desenhos realistas também são válidos, mas que não são o único propósito possível de um desenho. Naquele momento, eu estava na escola para apresentar outras possibilidades, as quais ainda não haviam chegado para as turmas em questão. Nesse sentido, tinha como intenção propor espaços para uma experiência com o desenho, a qual pode provocar uma expansão do conceito de desenho ou repercutir de outras formas, inclusive inesperadas. Tais experiências têm o potencial de fazer sentido no próprio momento da execução ou futuramente ou, então, não fazer sentido algum. A educação lida com organismos vivos, o que sugere que não há como controlar os efeitos de uma proposta. Talvez o mais importante seja oferecer uma experiência que leve os estudantes a construir e a estabelecer suas próprias visões, as quais podem se renovar ao longo do tempo.

Os questionários aplicados no primeiro dia de prática foram reaplicados na última aula, com o objetivo de comparar as respostas e tentar identificar alguma mudança na concepção dos alunos sobre o desenho. Nessa análise, constatou-se que uma minoria foi atingida pela proposta de desconstrução do desenho tradicional. O fato de as respostas dos alunos, em sua maioria, terem permanecido semelhantes às respostas iniciais não deve ser considerado como uma falha do projeto. O estágio ocorreu em um curto período de tempo, sendo que eu estava interferindo em uma lógica de aulas de artes que estava bem enraizada e, possivelmente, construída desde a Educação Infantil. É provável, ainda, que não tenha dado tempo suficiente para as experiências serem “digeridas” e refletidas nas respostas dos questionários. A desconstrução de um pensamento, para se efetivar, necessita de mais tempo e insistência. Além, o projeto não foi criado para promover “uma revolução” na escola, visto que a ação de tentar transmitir uma ideia de maneira forçada não dialoga com as propostas contemporâneas de educação. Isso vai ao encontro do pensamento de Tiburi (In: TIBURI;



CHUÍ, 2010, p.33): “[...] ando pensando que não é preciso desvendar ou mesmo entender tudo. Antes, é mais importante a entrega a um conhecimento que nos toca”. Nesse caso, o mais importante não foi modificar a opinião dos alunos, mas, sim, propor experiências, como mencionado anteriormente. E, nesses momentos, foi possível perceber os estudantes “entregues” e concentrados nos exercícios de desenho.

A interferência na lógica das aulas dos alunos já pode ser considerada uma experiência relevante. Apenas trocar os móveis da sala de aula de lugar, trabalhar em pé ou em outras posições, explorar outros sentidos do corpo humano ou desenvolver as aulas no pátio da escola já foram maneiras de causar tal provocação antes mesmo do conteúdo do projeto, o que gerou, simultaneamente, agitação, incômodo, curiosidade e interesse. Conforme Paula Mastroberti:

Somos como **moscas**. Incomodamos, zumbizando os ouvidos da **Educação**. Por isso, às vezes não nos querem por perto, às vezes interditam nossa presença, às vezes nos expulsam com inseticidas, com mata-moscas. Mas basta que nos aceitem e nos acolham, para que reconheçam nosso papel transformador. (MASTROBERTI, 2016).

O desacomodar, muitas vezes, é o primeiro passo para um diálogo. Antes dos alunos se sentirem adaptados a determinadas aulas, eles precisam, inevitavelmente, sentir um incômodo ou provocação. O *correr o risco*, mais uma vez, se revela nessa ocasião: uma estagiária entra em uma sala de aula após o início do ano letivo e “assume” o lugar da professora responsável e, depois, se despede, deixando os alunos com a professora de artes novamente. Desse modo, não é possível acompanhar os alunos durante um período favorável para o desenvolvimento de ações que perdurem por mais tempo. São os limites do estágio, o que não o desqualifica, visto que essas são as suas características e que dele surgem vivências e reflexões significativas.

Por fim, o estágio provocou desdobramentos, pois atualmente me encontro no mestrado em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale, desenvolvendo um projeto de dissertação que questiona uma visão de arte que aparentemente é “resquício” das concepções gregas e renascentistas, a qual foi possível observar na escola que me recebeu como estagiária e em outras ocasiões, como mencionado na *introdução* deste trabalho. Nesse caso, o problema que move a atual pesquisa, interroga: é possível, a partir de uma reflexão crítica, problematizar os conceitos do belo e do feio, construídos desde a Antiguidade Clássica, e que ainda sobrevivem no contexto escolar?



REFERÊNCIAS

BORGES, Niura (Direção). DVD **10.357 km em linha**. 2013.

DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o desenho**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DERDYK, Edith. Instalação. 1 il. color. Disponível em:
<http://www.poiesis.org.br/new/noticias/ver.php?id=624>. Acesso em: 02 ago. 2018.

DERDYK. Vídeo. Direção do vídeo: Paulo Baroukh 2008 para o Setor de Arte-Educação do Centro da Cultura Judaica de São Paulo. <https://www.youtube.com/watch?v=3RBfRv7m0So>
Acesso em 02 ago. 2019.

ESMERIS, Sabrina. **Correr o Risco: o desenho em campo expandido a partir de um projeto educativo do PIBID Artes Visuais**. Porto Alegre: (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

MARTINS, Miriam Celeste Ferreira Dias. **Não sei desenhar**. Implicações do Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

MASTROBERTI, Paula. **O que somos? De onde viemos? Para onde vamos?** 2016.
Disponível em: <http://pibidufrgsartesvisuais.weebly.com/o-pibid-av-ufrgs/archives/08-2016>.
Acesso em: 02 ago. 2019.

POESTER, Teresa. 1 il. color. Disponível em:
http://www.teresapoester.com.br/museu_trabalho/caneta_bic.php. Acesso em: 02 ago. 2019.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo/Desenho**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2010.



PROPOSTA DE UM MODELO PARA EXAME DA ATRAÇÃO E PERMANÊNCIA DOS DISCENTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURSOS INTERDISCIPLINARES: uma perspectiva por meio da análise de componentes principais

Veronica de Almeida Chaves - FURG⁶
André Andrade Logaray - FURG⁷
Catia Maria dos Santos Machado - FURG⁸

Resumo: Esse trabalho, a partir do desenvolvimento de um algoritmo de análise de componentes principais, apresenta uma investigação dos principais atributos na escolha e permanência de indivíduos nas Instituições de Ensino, de Pós-graduação Interdisciplinar, na Área das Ciências Exatas. O modelo computacional, empregado para a realização do trabalho, foi elaborado a partir da coleta de dados primários do Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (GEOCAPES), obtidos por meio de instrumento de pesquisa elaborado a partir de uma revisão bibliográfica. Um questionário de 35 perguntas, com uma amostra de 110 respondentes foi aplicado a estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Rio Grande do Sul. O trabalho identifica os fatores principais que são agrupados por semelhança. Considerando a correlação das variáveis e as variabilidades significativas.

Palavras-chave: PCA. Pós-graduação. Interdisciplinar. Ciências exatas.

Abstract: This work, from the development of an algorithm of principal component analysis, presents an investigation of the main attributes in the choice and permanence of individuals in the Teaching Institutions, of Interdisciplinary Graduate, in the Area of Exact Sciences. The computational model used for the work was elaborated from the primary data collection of the CAPES Georeferenced Information System (GEOCAPES), obtained through a research instrument elaborated from a bibliographic review. A 35-question questionnaire with a sample of 110 respondents was applied to students from higher education institutions (HEIs) in the state of Rio Grande do Sul. The paper identifies the main factors that are grouped by similarity. Considering the correlation of variables and significant variability.

Keywords: PCA. Post-graduation. Interdisciplinary. Exact sciences.

Introdução

Constitucionalmente sabe-se que a “Educação é um direito de todos”, e a busca por uma melhor qualificação tem sido evidenciada, notoriamente, norteadas por alunos de graduação que rumam de diversas áreas do conhecimento para cursos de pós-graduação interdisciplinar. A competitividade no mercado de trabalho tem elevado a procura por maiores titulações visando assim, melhores empregos.

⁶ E-mail: almeidachavees@gmail.com

⁷ E-mail: andrelogaray@gmail.com

⁸ E-mail: catiamachado.furg@gmail.com



No âmbito da educação nacional brasileira, os cursos de pós-graduação reconhecidos vêm se combinando em várias vertentes acadêmicas, que cooperam para a evolução do ensino. A pós-graduação no país se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional.

Pode-se afirmar, com segurança, que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores (SEVERINO, 2006).

A interdisciplinaridade das áreas de educação continuada tem feito muitos alunos de graduação optar por esta orientação. As exigências exploradas por estes programas interdisciplinares vão desde Modelagem de Software até à Inteligência Artificial, que contribui satisfatoriamente para um novo perfil multiprofissional voltado a capacitação de solução de problemas cotidianos, pois nem sempre essa abordagem é dada nas práticas tradicionais da graduação. As pesquisas propiciam essa formação capacitando um grupo seletivo de profissionais críticos com perspectiva de alcançar soluções da problemática diária, pois de acordo com Luzzi e Philippi JR. (2011), a interdisciplinaridade vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades brasileiras com a ampliação crescente de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* com ênfase interdisciplinar.

O entendimento sobre a interdisciplinaridade é polissêmico, pois apresenta concepções ou significados diferentes, em função notadamente dos níveis e da finalidade com que a mesma é empregada (ALVARENGA et al., 2011). No entendimento de Fazenda (2003), a interdisciplinaridade é compreendida na ação, no ensino, na pesquisa e na extensão. Seu primeiro passo deve ser dado na direção da pesquisa, que proporciona a quebra de resistências na relação entre os indivíduos e exige partir em direção ao outro, que é categoria fundamental no processo interdisciplinar.

Nesse sentido, emerge a pergunta de pesquisa motivadora do presente estudo: O que leva um grupo de graduados a buscar uma formação em cursos de Pós-graduação Interdisciplinar? A pergunta em questão é o estopim precursor dos fatores reputados ao sucesso deste projeto.

Assim, esse trabalho, mergulhou indivíduos e variáveis em espaços vetoriais construindo um modelo computacional de análise quantitativa a partir do estudo da atração e



permanência dos indivíduos em cursos de pós-graduação interdisciplinares. Para isso, a metodologia elementar utilizada será a Análise de Componentes Principais (PCA).

O modelo computacional empregado para a realização do trabalho foi elaborado a partir da coleta de dados primários do Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES (GEOCAPES), obtidos por meio de instrumento de pesquisa um questionário, aplicado a estudantes das Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Rio Grande do Sul.

Diante dessa perspectiva, a vigente pesquisa elabora um modelo computacional de análise de dados, permitindo um estudo global dos indivíduos caracterizados por um número de variáveis, com relação à atração e permanência em cursos de Pós-Graduação Interdisciplinar.

O artigo está dividido em seções numeradas. A primeira seção é a introdução. A seção 2 apresenta o referencial teórico, referente aos atributos considerado relevantes com relação à atração e permanência nos cursos de pós-graduação interdisciplinar e apresenta a metodologia utilizada. Finalmente A seção 3, Por fim quarta e quinta parte apresenta-se os resultados avaliados e a conclusão do trabalho, assim como as limitações encontradas e sugestões para futuras pesquisas.

Referencial teórico

Destaca-se o trabalho de Damásio (2012), um estudo atualizado sobre o tema, que utiliza a Análise Fatorial Exploratória (AFE), para discutir alguns dos aspectos importantes da técnica. São apresentadas diferenças entre os métodos de AFE e PCA. Alguns tópicos como retenção e rotação fatorial, tamanho ideal da amostra, importância da variância explicada e a confiabilidade da solução fatorial são discutidos.

A pesquisa busca auxiliar pesquisadores da área da Psicologia a realizarem AFE com maior discernimento teórico e metodológico.

Neisse e Hongyu (2016) propõem em seu estudo o uso da PCA e AFE, para demonstrar a aplicabilidade das técnicas na interpretação de dados de criminalidade de 26 estados dos EUA.

Silva et al. (2018), propõem a realização de uma pesquisa através da aplicação de um questionário com objetivo de investigar e avaliar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) - Educação dos anos de 1991, 2000 e 2010 das Unidades da Federação



(UF), utilizando a técnica da PCA, a fim de elaborar um único índice e estabelecer o ranking de desempenho da componente 1.

Kirch et al. (2017), buscaram construir um instrumento de pesquisa de satisfação o de alunos de cursos da educação superior e investigar a estrutura fatorial deste questionário. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário com respostas variando em cinco níveis de satisfação. A amostra estratificada foi composta por 50 estudantes do Departamento de Estatística da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Foi utilizada a Análise Fatorial Exploratória, que sugeriu o agrupamento das 19 variáveis do questionário em quatro fatores distintos, que proporcionaram maior homogeneidade entre as variáveis dentro de cada grupo.

Silva et al. (2018), propõem a realização de uma pesquisa através da aplicação de um questionário com objetivo de investigar e avaliar o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) - Educação dos anos de 1991, 2000 e 2010 das Unidades da Federação (UF), utilizando a técnica da PCA, a fim de elaborar um único índice e estabelecer o ranking de desempenho da componente 1.

Também se destaca Lidiane et al. (2018), com a pesquisa realizada em cinco municípios do semiárido baiano sobre o uso e funcionamento do sistema de captação da água de chuva segundo as dimensões ambientais, técnicas, sanitárias, institucionais e sociais. O trabalho busca identificar o método da AFE que melhor se ajusta a variabilidade dos dados e cujos fatores gerados sejam capazes de explicar o conjunto de variáveis. Foram aplicados 455 questionários e 36 variáveis foram estudadas. Dois métodos de Análise Fatorial Exploratória foram analisados, sendo eles: (i) Matrizes de Correlação de Pearson e (ii) Policórica, ambas utilizando rotação Varimax.

Atração e Permanência nas IES

O Quadro (1) apresenta as publicações no período de 2000 a 2019, resumindo fatores que tem sido avaliado na atração e permanência nas IES. Entre eles salienta-se a qualidade do ensino, as práticas pedagógicas, a reputação, a imagem os cursos ofertados pelas instituições de ensino, dentre outros.



Quadro 1 - fatores considerados importantes para a Atração/ Permanência dos discentes na IES, conforme autores

Autores	Fatores de Atração/ Permanência nas IES
SAMPAIO (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse pelo retorno financeiro e prestígio social; • Escolhas baseadas em sentimentos. Como inclinação pessoal e vocação; • Intenção de intervir na sociedade, com um sentimento solidário de auxílio ao próximo; • Aperfeiçoamento profissional em área onde já se encontram trabalhando; • Convicção de imediata colocação profissional tão logo se forme; • Neste caso, os cursos de Administração, Processamento de Dados e Pedagogia foram destacados. A autora acrescenta: “A ideia de um futuro profissional garantido aparece com frequência nas respostas de estudantes de Administração cujas famílias são proprietárias de empresas (pequenas, médias e grandes)”; • Relações de custo/ benefício como localização, disponibilidade, custo.
ROWLEY (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • Nível de compromisso; • Percepção do mercado; • Satisfação do cliente.
HIDES, DAVIES e JACKSON (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • Melhores práticas pedagógicas e administrativas; • Compromisso com a comunidade; • Custo coerente; • Satisfação do cliente.
SEEMAN e O'HARA (2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Reputação acadêmica; • Taxa de aprovação em exames de licenciatura; • Satisfação de bacharéis; • Percentual de diplomados que ingressam no mercado de trabalho.
MENEGHELLI, FERREIRA e DOMINGUES (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Imagem; • Reputação.



SEMPREBON (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Empregabilidade; • Participação da organização em assuntos sustentáveis; • Qualidade do serviço prestado; • Valor simbólico do diploma no mercado.
CHAVES (2019)	<ul style="list-style-type: none"> • Empregabilidade • Qualidade do ensino • Formação docente • Formação interdisciplinar

Fonte: próprio autor (2019)

Metodologia

O trabalho contou com a elaboração de um questionário, que serviu de instrumento para pesquisa, com a finalidade de identificar alguns fatores importantes para o levantamento das informações, caracterizando os principais atributos que levam discentes a buscar uma Pós-graduação Interdisciplinar na área das Ciências Exatas.

A coleta dos dados para a mensuração dos fatores obedeceu a uma escala de ponderação de 1 a 5 na primeira seção, onde respectivamente consta: nada, pouco, moderadamente, muito e extremamente relevante. Já na segunda seção os dados são avaliados, respectivamente: péssimo, ruim, regular, bom e ótimo.

O instrumento de pesquisa apresenta 5 atributos com os temas de investigação. São eles: I- Atributos da Instituição de Ensino, II- Atributos Relacionados ao Mercado de Trabalho, III- Atributos Ligados a Motivos Pessoais, IV- Atributos ao Curso de pós-graduação e V – Atributo a Qualidade do Serviço Prestado.

A coleta dos dados foi através de um questionário aplicado de forma online, no período de agosto a novembro de 2018, direcionado a 110 discentes de programas Pós-graduação, nas IES dos cursos interdisciplinares na área das Ciências Exatas.

No processo de avaliação da faixa etária e sexo, observou-se que os respondentes menores de 20 anos correspondem a um percentual de 0.9 %. Entre 20 a 25 anos um percentual de 45.9% e entre 26 a 30 anos um percentual de 35.8%. Finalmente, os respondentes com mais de 30 anos observou-se um percentual de 17.4%. Sendo a formação superior do alunado como: Bacharéis 65,5 %, licenciados 24,5% e tecnólogos 10%.

O algoritmo de ACP desenvolvido permitiu a interpretação dos dados. O método multivariado identificou a correlação entre as variáveis observadas e as variáveis



transformadas denominadas de componentes principais. Os coeficientes considerados para confiabilidade do instrumento de pesquisa devem ser próximo ou superior a 1 (um). Nesse estudo, os indicadores estimados foram de 0,9. A interpretação das componentes principais contou com aplicação da Rotação Varimax, apresentando os fatores mais significativos.

Resultados e Discussões

A seguir, sobre o questionário realizado, são apresentados os 5 atributos com as respectivas variáveis analisadas. São eles:

I - Atributo relacionado à Instituição de Ensino

x^1 = CMU (Campanha de Marketing realizado pela universidade).

x^2 = IIU (Infra-estrutura e instalações da universidade).

x^3 = CUSP (Compromisso da universidade com o serviço educacional prestado pela mesma).

x^4 = CUCN (Compromisso da universidade com a comunidade e suas relações com sociedade e natureza).

x^5 = PUI (Propensão da universidade com a inovação).

x^6 = PQS (Percepção da qualidade do serviço educacional prestado pela universidade).

x^7 = IEG (Instituição de ensino de uma forma geral).

Considerando a transformação nos dados observados, a partir da rotação de eixos no plano principal, Rotação Varimax Normalizada, dois componentes principais foram geradas. Os cálculos detalhados são encontrados em Chaves (2019). Os autovalores, juntamente com as porcentagens da variância são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Componentes principais (CPs), autovalores (λ_i) e porcentagem da variância acumulada (%) pelos componentes, para os atributos da Instituição de Ensino

Componentes Principais	Autovalores Iniciais	% de Variância	% Acumulativa
C1	3,64	52,13	52,13
C2	0,97	13,88	66,02

Fonte: Dados da pesquisa

Pode ser visto dois componentes principais que contribuem para a determinação das cargas fatoriais mais significativas, onde:



O Primeiro fator f^1 , batizado como um fator de Comprometimento com o serviço prestado e o segundo fator f^2 como um de Marketing realizado pela universidade.

Tabela 1.1 - Análise das Componentes Principais com relação ao Atributo I.

Variáveis (Atributos)	Componentes f^k	
	1	2
CMU	0,142	0,920
IU	0,760	0,154
CUSP	0,838	0,154
CUCN	0,758	0,213
PUI	0,804	0,233
PSQ	0,834	-0,045
IEG	0,572	-0,287

Fonte: Dados da pesquisa.

II - Atributos Relacionados ao Mercado de Trabalho

x^1 = AMT (Aceitação da universidade pelo mercado de trabalho).

x^2 = ECE (Empregabilidade do curso escolhido).

x^3 = OCU (Opinião da comunidade com relação à universidade).

x^4 = RCU (Reputação do curso e da universidade).

x^5 = TSU (Tradição e status da universidade).

x^6 = VDMT (Valor do diploma da universidade no mercado de trabalho).

x^7 = VRC (Visibilidade e reconhecimento da universidade e do curso escolhido perante a sociedade).



Tabela 2 - Componentes principais (CPs), autovalores (λ_i) e porcentagem da variância e variância acumulada (%) pelos componentes

Componentes Principais	Autovalores Iniciais	% de Variância	% Acumulativa
C1	3,83	54,80	54,80
C2	0,98	14,03	68,83

Fonte: Dados da pesquisa

Na tabela 2, pode ser observado que a primeira componente possui 3 (três) cargas fatoriais significativas e a segunda componente por 2 (dois) fatores significativos.

O primeiro fator f^1 é batizado como Magnitude do curso para a empregabilidade e o segundo fator f^2 como fator de Conceito histórico da universidade.

Tabela 2.1 – Análise das Componentes Principais com relação ao Atributo II

Variáveis (atributos)	Componentes (f^k)	
	1	2
AMT	0,783	0,305
ECE	0,841	-0,036
OCU	0,571	0,467
RCU	0,571	0,824
TSU	0,191	0,883
VDMT	0,673	0,449
VRC	0.710	0,408

Fonte: Dados da pesquisa

III- Atributos Ligados a Motivos Pessoais

x^1 = HCE (Horários disponíveis de aulas no curso escolhido).

x^2 = IU (Imagem criada por você da universidade).

x^3 = PTC (Proximidade da universidade de sua casa ou de seu trabalho).

x^4 = SU (Satisfação com a universidade por parte de parentes, amigos e conhecidos).

x^5 = IFA (Influência por seus familiares, amigos, colegas de trabalho na escolha do curso).

x^6 = EAU (Suas experiências anteriores nesta universidade).



x^7 = MFG (Seus motivos pessoais de uma forma geral).

Tabela 3 - Componentes principais (CPs), autovalores (λ_i) e porcentagem da variância e variância acumulada (%) pelos componentes

Componentes Principais	Autovalores Iniciais	% de Variância	% Acumulativa
C1	2,31	33,04	33,04
C2	1,28	18,40	51,44
C3	0,98	14,09	65,54

Fonte: Dados da pesquisa

De um modo geral, os fatores são identificados como: o primeiro fator f^1 batizado por Motivacional por Influências Externas, onde a escolha do curso de pós-graduação se dá pela motivação de familiares, amigos e colegas. O segundo fator f^2 batizado como Motivacional Interno, relativo à própria escolha do curso de pós-graduação. E o terceiro fator f^3 batizado como Características Favoráveis da Universidade.

Tabela 3.1 – Análise das Componentes Principais com relação ao atributo III

Variáveis (atributos)	Componentes (f^k)		
	1	2	3
HCE	0,056	0,192	0,723
IU	0,127	0,012	0,823
PCT	0,515	0,593	0,073
SU	0,847	0,018	0,081
IFA	0,872	0,049	0,125
EAU	0,180	0,720	0,141
MFG	-0,176	0,775	0,067

Fonte: Dados da pesquisa.

IV- Atributos ligados ao Curso de pós-graduação

x^1 = AVR (Inserção de atividades de modelagem em problemas da vida real).

x^2 = CIC (Coerência e interação entre teoria e prática no curso escolhido por você).



x^3 = ARD (Afinidade com o rol de disciplinas ofertadas).

x^4 = AFG (O curso ser da mesma área de formação do nível de graduação).

x^5 = FPA (Pela formação dos professores atuantes no curso).

x^6 = PQC (Pela minha percepção de qualidade de ensino do curso).

x^7 = CFI (Pelo curso ter formação interdisciplinar).

Tabela 4 - Componentes principais (CPs), autovalores (λ_i) e porcentagem da variância e variância acumulada (%) pelos componentes

Componentes Principais	Autovalores Iniciais	% de Variância	% Acumulativa
C1	2,86	40,92	40,92
C2	1,37	19,67	60,59
C3	1,05	15,12	75,72

Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro fator f^1 batizado como Aplicação da formação interdisciplinar no cotidiano. O segundo fator f^2 batizado como Qualificação dos docentes e o terceiro fator f^3 batizado de Aprendizagem continuada.

Tabela 4.1 – Análise das Componentes Principais com relação ao atributo IV

Variáveis (atributos)	Componentes (f^k)		
	1	2	3
AVR	0,846	0,027	0,230
CIC	0,776	0,192	0,197
ARD	0,223	0,034	0,819
AFG	-0,056	0,239	0,866
FPA	0,048	0,927	0,135
PQC	0,408	0,805	0,149
CFI	0,720	0,209	-0,208

Fonte: Dados da pesquisa



V- Atributo ligados a Qualidade do serviço prestado

x^1 = AC (Acervo).

x^2 = A (Atendimento).

x^3 = DD (Didática dos docentes).

x^4 = EF (Espaços físicos).

x^5 = L (Laboratórios).

x^6 = EPA (Efetiva promoção do aprendizado).

x^7 = CNI (Conhecimento novo e informação).

Tabela 5 - Componentes principais (CPs), autovalores (λ_i) e porcentagem da variância e variância acumulada (%) pelos componentes

Componentes Principais	Autovalores Iniciais	% de Variância	% Acumulativa
C1	3,50	50,03	50,03
C2	1,26	18,07	68,10
C3	0,92	13,18	81,28

Fonte: Dados da pesquisa

A primeira componente com 3 (três) cargas fatoriais significativas com relação as variáveis observadas. Sendo a segunda e terceira componentes com duas cargas fatoriais importantes.

O primeiro fator f^1 como fator de Capacitação interdisciplinar. O segundo fator f^2 como fator de Qualidade da infra-estrutura oferecida. O terceiro fator f^3 como fator de Suporte de ensino.



Tabela 5.1 – Análise das Componentes Principais com relação ao atributo V

Variáveis (atributos)	Componentes (f^k)		
	1	2	3
AC	0,322	0,129	0,763
A	0,093	0,211	0,850
DD	0,812	-0,022	0,391
EF	0,183	0,855	0,225
L	0,126	0,901	0,110
EPA	0,889	0,257	0,167
CNI	0,901	0,203	0,080

Fonte: Dados da pesquisa

Conclusão

O atributo I, relacionado à **Instituição de Ensino**, identifica dois eixos principais. O primeiro eixo relacionado ao comprometimento, qualidade de ensino, propensão à inovação e infraestrutura da IES. E o segundo eixo principal, relacionado à campanha de ações, como o marketing realizado pela IES. O atributo II, relativo ao **Mercado de Trabalho**, identifica dois eixos. Levando em conta que os cursos de pós-graduação se proliferam pelo país (com níveis de qualidade bastante variáveis), para que se destaquem dos concorrentes, é preciso que sua formação seja sólida, corroborada por uma instituição que o mercado respeite. Assim, o primeiro eixo está relacionado à reputação do curso e tradição da IES. O segundo eixo, está relacionado ao aprendizado sólido, atualizado podendo ser utilizado além da academia. O atributo III, relativo aos **Motivos Pessoais**, identifica três eixos principais. O primeiro eixo é caracterizado pela influência das pessoas do ambiente de convívio. O segundo eixo, por motivos pessoais gerais, por experiências vividas e localização da IES. O terceiro eixo, com relação à imagem e disponibilidade de horário das IES. O atributo IV, relativo ao **Curso de Pós-Graduação**, identifica três eixos principais. O primeiro eixo, relativo à inserção de atividades de simulação de problemas da vida real, coerência entre a teoria e utilidade prática e formação interdisciplinar. O segundo eixo, formação dos professores e percepção da qualidade de ensino. O terceiro eixo, com relação ao curso ser da mesma área de formação e ter afinidade com as disciplinas ofertadas. O atributo V relativo à **Qualidade da Prestação de Serviço** identifica três eixos. O primeiro eixo representa a formação interdisciplinar, pelos novos conhecimentos, efetivo aprendizado e didática do professor. O segundo eixo, pela



infraestrutura (laboratório e espaço físico). E o terceiro eixo, com relação ao atendimento e acervo.

Com isso, à utilização da programação no Scilab e no SPSS utilizados para aplicação da técnica PCA, contribuiu de modo satisfatório para realização dessa pesquisa, que visa estimular os pesquisadores a criar as suas próprias rotinas computacionais.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. T. *et al.*, Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, A.; SILVA, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.
- CHAVES, V. A. **Proposta de um modelo para exame da atração e permanência dos discentes de pós-graduação em cursos interdisciplinares**: uma perspectiva por meio da análise de componentes principais. Dissertação (Mestrado em Modelagem Computacional) - Universidade de Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.
- DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**: Interamerican Journal of Psychological Assessment, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012.
- HIDES, Michael T.; DAVIES, John; JACKSON, Sue. Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector – lessons learned from other sectors. **The TQM Magazine**. v. 16, n. 3, p. 194-201, 2004.
- HOTELLING, H. Analysis of a complex of statistical variables into principal components. **Journal of educational psychology**, Warwick & York, v. 24, n. 6, p. 405-437, 1933.
- KIRCH, Jhessica Letícia et al. Análise Fatorial para Avaliação dos Questionários de Satisfação do Curso de Estatística de uma Instituição Federal. **E&S Engineering and Science**, v. 6, n. 1, p. 4-13, 2017.
- LIDIANE, Lordelo Mendes Kruschewskyyet al. Análise Fatorial por Meio da Matriz de Correlação de Pearson e Policórica no Campo das Cisternas. **E&S Engineering and Science**, v. 7, n. 1, p. 58-70, 2018.
- LUZZI, Daniel Angel; PHILIPPI JR, Arlindo. Interdisciplinaridade, pedagogia e didática da complexidade na formação superior. In: **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri, SP: Manole, 2011.
- MENEGHELLI, P; FERREIRA, N; DOMINGUES, M. **Atributos atrativos na escolha de uma Instituição de Ensino Superior, no olhar dos alunos do Ensino Médio**. In: SEMEAD, 12, 2009. São Paulo, XII SEMEAD, 2009.
- NEISSE, Anderson Cristiano; HONGYU, Kuang. Aplicação de componentes principais e análise fatorial a dados criminais de 26 estados dos EUA. **E&S Engineering and Science**, v. 5, n. 2, p. 105-115, 2016.



PALACIO, A. B.; MENESES, G. D.; PÉREZ, P. J. P. **The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students.** *Journal of Educational Administration*, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

REICHELDT, V. P.; COBRA, M. H. N. Valor percebido e Lealdade dos Alunos em Instituições de ensino Superior: proposição de um modelo. In: **Encontro da ANPAD**. Rio de Janeiro, 2008.

ROWLEY, J. Information marketing: seven questions. **Library Management**. v. 24, n. 1. p. 13-19, 2003.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado.** São Paulo: Hucitec, 2000. p.279-283.

SEEMAN, Elaine D.; O'HARA, Margaret. **Customer relationship management in higher education using information systems to improve the student-school relationship.** Campus- Wide Information System. ANPAD, 35, Rio de Janeiro, 2011.

SEMPREBON, E.; Experiência com marca: validação da escala no contexto universitário. In: **Encontro da Anpad**. Rio de Janeiro, 2011.

SEVERINO, A. J. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

DA SILVA, Maurício Corrêa et al. Avaliação do desenvolvimento humano da educação das unidades da federação dos anos de 1991, 2000 e 2010 em um único índice. **Inter Science Place**, v. 12, n. 4, 2018.



APLICATIVO IPOE: o uso do livro digital interativo como recurso educacional de leitura aplicado ao ensino

Ingrid Teixeira da Silveira - FEEVALE⁹
Milena Kuntzler - FEEVALE¹⁰

Resumo: Apesar de todo o avanço tecnológico, em que há uma imensidão de informações e a possibilidade de diferentes formas de exercitar a leitura, nem sempre é possível, de forma eficaz, formar um cidadão crítico e preparado para enfrentar as mazelas do cotidiano. Por sua vez, os docentes inseridos neste contexto devem rever seus conceitos e modificar suas práticas pedagógicas com o intuito de preparar o aluno, respeitando as suas individualidades. Uma das grandes dificuldades do corpo docente é preparar o discente para ser leitor. No atual contexto em que a leitura é deixada de lado para a prática de outras tecnologias, é preciso que o corpo docente, ou a escola como um todo, desmistifique a relação entre a tecnologia e o ensino, entre o ensino moderno e o conservador, pois estes surgiram com o objetivo único de ser um a mais, um plus, uma nova ferramenta para corroborar com o que já existe e acrescentar ao ensino mais um meio de ofertá-lo com qualidade, ou seja, as tecnologias viabilizam uma nova modalidade de ensino, são facilitadoras para as metodologias educacionais e fundamentais na interação entre professor e aluno e entre ambos e a máquina, preservando o conceito de interatividade. Para tal utilizar-se-á de alguns autores como Zoara Failla e também da obra *Ensino em meios digitais: uma questão de leitura e escrita*, obra está organizada por Anna Christina Bentes e Marli Quadros Leite e escrito por Sueli Cristina e outros. O presente artigo tem como objetivo demonstrar a utilização do aplicativo *IPoe* como uma ferramenta de incentivo à leitura em meio digital para uma aula sobre o gênero textual conto, favorecendo a perspectiva que considera o ensino e a prática de leitura e escrita como um processo e não como produto.

Palavras-chave: Tecnologia. Leitura. Meio Digital. Interatividade. Ensino.

Abstract: In spite of all the technological advances, in which there is an immense amount of information and the possibility of different ways of exercising reading, it is not always possible, in an effective way, to form a citizen who is critical and prepared to face the ills of everyday life. In turn, teachers inserted in this context should review their concepts and modify their pedagogical practices in order to prepare the student, respecting their individualities. One of the great difficulties of the faculty is to prepare the student to be a reader. In the current context where reading is left aside for the practice of other technologies, it is necessary that the faculty, or the school as a whole, demystify the relation between technology and teaching, between modern and conservative teaching, because they have emerged with the sole objective of being one more, a plus, a new tool to corroborate with what already exists and add to teaching another way of offering it with quality, that is, technologies enable a new modality of teaching, are facilitators for educational and fundamental methodologies in the interaction between teacher and student and between both and the machine, preserving the concept of interactivity. For this will be used by some authors such as Zoara Failla and also the Teaching in digital media: a matter of reading and writing,

⁹ Mestre em Mestrado Profissional em Letras pela Universidade FEEVALE, Graduada em Direito pela UNIRITTER, Especialista em Ciências Criminais pela LFG e Licenciada em Letras e Literatura pela FATIPUC. E-mail: ingridteixeiradasilveira@gmail.com.

¹⁰ Mestranda em Mestrado Profissional em Letras pela Universidade FEEVALE



this work is organized by Anna Christina Bentes and Marli Quadros Leite and written by Sueli Cristina et al. This article aims to demonstrate the use of the IPoe application as a tool to encourage reading in a digital medium for a class on the textual genre, favoring the perspective that considers teaching and reading and writing practice as a process and not as product.

Keywords: Technology. Reading. Digital Media. Interactivity. Teaching.

Introdução

Apesar de todo o avanço tecnológico, em que há uma imensidão de informações e a possibilidade de diferentes formas de exercitar a leitura, nem sempre é possível, de forma eficaz, formar um cidadão crítico e preparado para enfrentar as mazelas do cotidiano.

Por sua vez, os docentes inseridos neste contexto devem rever seus conceitos e modificar suas práticas pedagógicas com o intuito de preparar o aluno, respeitando as suas individualidades. Uma das grandes dificuldades do corpo docente é preparar o discente para ser leitor.

No atual contexto em que a leitura é deixada de lado por outras tecnologias, é preciso que o corpo docente, ou a escola como um todo, desmistifique a relação entre a tecnologia e o ensino, entre o ensino moderno e o conservador, pois estes surgiram com o objetivo único de ser um a mais, um *plus*, uma nova ferramenta para corroborar com o que já existe e acrescentar ao ensino mais um meio de ofertá-lo com qualidade, ou seja, as tecnologias viabilizam uma nova modalidade de ensino, são facilitadoras para as metodologias educacionais e fundamentais na interação entre professor e aluno e entre ambos e a máquina, preservando o conceito de interatividade.

Este artigo tem como objetivo demonstrar a utilização do aplicativo *IPoe* como uma ferramenta de incentivo à leitura em meio digital para os alunos.

Leitura na era digital

Percebe-se que a prática da escrita e, principalmente, a de leitura nos meios tradicionais fica em segundo plano, já que o tempo se mostra curto e a praticidade é o primordial na vida do ser humano e, este ser, aqui tido como o aluno, adota um estilo de vida que não absorve, que não se apropria de um gênero discursivo em sua totalidade, que não o torna reflexivo, apenas fala ou escreve sobre aquilo que vê, sobre o que lhe é questionado e



não consegue ir além, entender o contexto, como forma de ampliar o seu conhecimento para aquilo que não está sendo visto.

A forma como os textos escritos estão sendo trabalhados em sala de aula, evidentemente, não é mais a primeira opção dos alunos como forma de distração, entretenimento, conhecimento, afirmando que perdem espaço para a comunicação midiática televisiva e, primordialmente, para as redes sociais e formas de comunicação instantânea, como os aplicativos de trocas de mensagens.

Se pensarmos no quanto já se evoluiu com relação à variação dos suportes textuais até o ambiente virtual da Internet, é evidente que se deve imergir o docente e o discente a esse meio, como forma de o primeiro formular estratégias para trabalhar a subjetividade do indivíduo para que este possa progredir no seu percurso textual de forma mais autônoma, repleto de curiosidade e de vontade de aprender para pôr em prática o exercício da leitura e da escrita.

Segundo Ijuim e Tellaroli (2007, p.3 *apud* Melão, 2010, p. 77) essa evolução fez com que todos os componentes da sociedade estejam imersos em uma rede que, fisicamente podem estar no mesmo local, mas em um único meio virtual oferecido pela rede.

Não surpreende, pois, a importância crescente assumida pelo conceito de “mediação” enquanto prática fundamental que tem vindo a alterar a nossa interação com a realidade, ditando novos modos de acesso a múltiplos recursos comunicacionais que plasmam o contexto educativo (MELÃO, 2010, p.77).

Santaella (2004) demonstra que, o leitor foi se transformando ao longo do tempo, dividindo-se em:

Leitor contemplativo/mediativo que perdurou entre o período do Renascimento a meados do século XIX. Esse leitor tem por hábito a leitura do livro impresso e a leitura da imagem fixa, expositiva “Leitura de numerosos textos, lidos em uma relação de intimidade, silenciosa e individualmente” (SANTAELLA, 2004, p. 23).

O leitor movente/fragmentado surge no período pós revolução industrial, com o aparecimento dos grandes centros urbanos. Esse era o “[...] leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; leitor de direções, traços, cores; leitor de luzes que se acendem e se apagam; leitor cujo organismo mudou de marcha, sincronizando-se à aceleração do mundo” (SANTAELLA, 2004, p. 30).

O leitor imersivo/virtual tem sua origem no século XXI, na chamada “Era digital”. Em razão da digitalização e da compressão de dados,



todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador. Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes e hemisférios, conectando numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso, potencialmente qualquer ser humano no globo. Tendo na multimídia seu suporte e na hipermídia sua linguagem [...] (SANTAELLA, 2004, p. 32).

O leitor imersivo pode ser identificado como aquele que está em constante “estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multidisciplinar e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Tal navegação interativa “envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas que trazem consequências também para a formação de um novo tipo de sensibilidade corporal, física e mental” (SANTAELLA, 2004, p. 34). Nesse sentido, a subjetividade deste tipo de leitor “se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio tridimensional onde cada novo nó enexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Percebe-se que esse leitor é aquele que pode estar em diversos espaços sem sair do lugar e/ou ainda, pode ser um ser andante e imerso no meio digital, possibilitando, por meio dos dispositivos móveis e seus aplicativos novas possibilidades de leitura. Logo essa nova realidade não pode estar ausente do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente no ensino da Literatura. Para isso, nada mais justo e interessante para o aluno e para o professor que ambos caminhem lado a lado imersos nessa amplitude da Internet e, nessa ideia mágica de estar em todos os lugares do mundo, abarcar todos os assuntos, mas, saber que, se não for encaminhado, sozinho, o aluno não foca em nenhum deles.

Popularmente a palavra “digital” está sempre atrelada ao uso apenas do computador e, pensando no uso deste “a comunicação mediada por computadores traz, no seu bojo, uma série de transformações sociais e, portanto, linguísticas” (MARQUESI et al., 2010, p. 357), já que este aparelho eletrônico se torna mais eficiente ainda quando conectado à Internet, de qualquer modo é necessário que essa cultura seja desmistificada.

A introdução da “Web 2.0” possibilitou que o antigo espectador da ação do que se passava na página pudesse produzir seus documentos e a publicá-los automaticamente na rede, sem a necessidade de grandes conhecimentos de programação e de ambientes sofisticados. Nesse contexto o aluno não é apenas o leitor, mas um produtor de textos (MARQUESI et al., 2010).



“[...]a reprodução eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro” (MARQUESI et al., 2010, p. 360), nessa dimensão nós somos os elementos de informação e os *links* são os de conexão, cabendo ao leitor definir um percurso de leitura dentre os diversos percursos de textos que compõe o ambiente virtual, de maneira que satisfaça os seus interesses e objetivos, sempre atento às pistas que o texto oferece e que sinalizam para a intenção de quem o escreve, em um processo de interação central na relação do trinômio leitor-texto-escritor, ou seja, através da leitura e da escrita realizada pelos meios digitais.

“Todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambiente e meios novos” (MARQUESI et al., 2010, p. 358), com essas novas tecnologias, trazendo novos meios comunicacionais, tem-se a necessidade de criar novos leitores, detentores de novas habilidades, para a compreensão precisa da escritura e da leitura por meio do hipertexto.

Os bancos de dados virtuais “constituem um texto potencial de vasta proporção e complexidade [...], o leitor recuperará só aquelas passagens que satisfizerem seus interesses de pesquisa” (MARQUESI et al., 2010, p. 365), este leitor, o do hipertexto, sentir-se-á induzido a procurar uma ordem, a estabelecer uma ordem, sendo este o grande desafio, construir um todo coerente em um trajeto incerto (MARQUESI et al., 2010, p. 366).

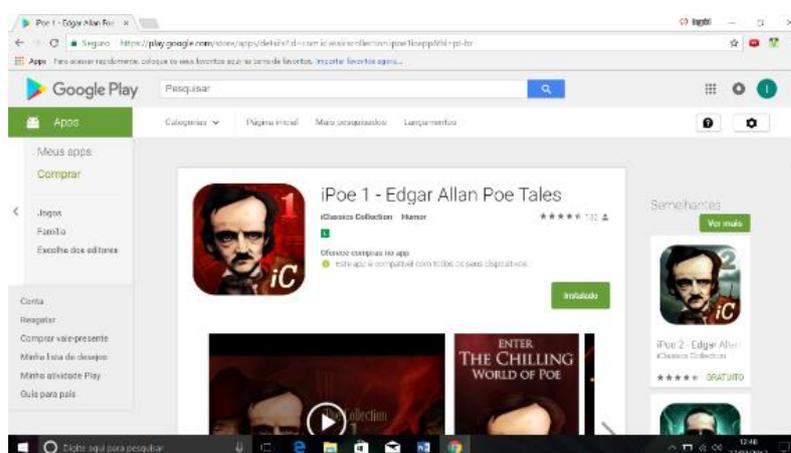
Qual a problemática no uso desses novos meios comunicacionais? Qual será o tipo de suposição cognitiva que os produtores de hipertexto devem fazer para possibilitar a um grande número de leitores, cujos conhecimentos e interesses são diferentes, o acesso rápido e seguro às informações desejadas, enquanto que o leitor tem a sua disposição uma gama enorme de possibilidades continuativas, a partir dos *links* e dos nós (blocos textuais) por ele indicados, que o poderão levar ou não a manter-se fiel àquilo que é relevante para o tópico em tela? (KOCH, 2006, p.71)

Nesse novo ambiente, com novos personagens o professor, evidentemente, é responsável por se moldar para esse novo ambiente, buscando novas formas de ensinar para que o estudo seja algo interessante, desafiante e significativo (MARQUESI et al., 2010, p. 374), a fim de que o aluno possa progredir no seu percurso textual de forma mais autônoma, repleto de curiosidade e de vontade de aprender para pôr em prática o exercício da leitura (MARQUESI et al., 2010, p. 374). *O apelo às tecnologias da informação [...] exige que o professor mude o foco de sua atenção, do produto para o processo* (MARQUESI et al., 2010, p. 383) e que *a [...] metodologia seja centrada na construção do conhecimento pelo aluno* (MARQUESI et al., 2010, p. 384).



Percebe-se o papel ativo do leitor que vai em busca dos sentidos do texto, conforme seus objetivos (MARQUESI et al., 2010, p. 374), e do escritor que deve deixar pistas de acordo com suas intenções e objetivos de ensino (MARQUESI et al., 2010, p. 374), como já ocorre nas plataformas: *blog, e-mail, Twitter, Facebook, Instagram*, entre outros.

Considerando isso, o objetivo desse trabalho é apresentar as possibilidades do uso de aplicativos móveis no processo de leitura na educação, mais especificamente utilizando o aplicativo, disponível no *Google Play Store*, o *IPoe Vol. 1*, observe um pequeno fragmento da imagem inicial da plataforma de compra do referido aplicativo:



Fonte: APP IPoe Google Play Store. Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.iclassicscollection.iPoe1inapp&hl=pt-br> Acesso em: 15 set 2017.

Sobre o aplicativo *IPoe Vol. 1*

O aplicativo tem o custo de R\$ 15,99 (quinze reais e noventa e nove centavos) e disponibiliza ao leitor interatividade com diversos contos do autor Edgar Allan Poe, renomado representante da literatura universal, trazendo imersão, inclusive fônica, totalmente traduzido para o Português. Já no início do aplicativo há a indicação de que para melhor aproveitar essa imersão fônica é necessário utilizar fones de ouvido.

IPoe Vol. 1 faz parte de uma coleção denominada de *iClassics* que se descreve como uma tecnologia que possibilita unir o velho (aqui, leia-se o livro impresso) e o novo (livro digital) para criar experiências imersivas que inspiram e movem os leitores.

Através da tecnologia de ponta e arte sofisticada, o *IPoe Coleção Vol. 1* serviu como primeiro aplicativo de entretenimento envolvente de *iClassics Produção*, e passou a reunir



inúmeros prêmios. Inclusive há o mesmo aplicativo com outros autores clássicos de literatura universal, como Oscar Wilde.

Ao lançar um olhar moderno em uma excelente seleção de histórias de Edgar Allan Poe, o resultado é uma experiência espetacular e totalmente original que utiliza todos os recursos de dispositivos modernos móveis (giro-perspectiva, *flash*, vibração), entre outros aspectos sensoriais, tais como: toque para revelar o que está nas sombras e para descobrir detalhes não revelados. Atente-se ao fato da imersão sensorial propiciada pelo livro digital que o livro impresso não proporciona.

Interação, ilustração e animação, tudo combinado para criar uma experiência única e inovadora de entretenimento que, para os criadores, o aplicativo está entre o cinema e a literatura.

Edgar Allan Poe era um dissidente, um homem cuja inventividade e loucura criativa ajudou a definir o horror e gêneros macabros. É, portanto, apropriado para experimentar suas obras um formato igualmente inventivo que mostre seu trabalho de uma forma moderna e artisticamente sofisticado, proporcionando ao leitor sentimentos semelhantes aos dos personagens, como as angústias, o medo, a surpresa e o instigando a ler até o desfecho da história.

Nesta primeira edição do aplicativo, os seguintes clássicos estão incluídos: *O coração denunciador*, *O retrato oval*, *Annabel Lee* e *A máscara da morte rubra*.

As características do aplicativo são: 75 páginas (versão tablet) / 131 páginas (versão móvel); disponível em 4 idiomas: Inglês, Espanhol, Francês e Português; 4 histórias; mais de 46 ilustrações; 50 animações e 60 páginas interativas, ilustrados e dirigidos por David G. Forés; mais de 25 minutos de trilha sonora, produzida por Teo Grimalt; tem um extra para leitura que traz a biografia de Edgar Allan Poe e os contos são originais do escritor e sem adaptações.

O aplicativo apresenta algumas características adicionais como: ir para qualquer página do livro com a tabela de conteúdos inicial; deixar o aplicativo a qualquer momento e voltar para a mesma página na próxima abertura e interface fácil de usar.

Há a possibilidade de completar a coleção, adquirindo os demais volumes: o *IPoe Vol. 2* com mais três contos, incluindo *O gato preto* e o *IPoe Vol. 3* que entre seus contos, há *O barril de amontillado*.

A coleção *IPoe* marcou o início da jornada de *iClassics Produção* que vêm com o intuito de serem experiências interativas baseadas na literatura de todos os tempos.



Considerações finais

Novos caminhos de leitura? Novos caminhos de escrita? (MARQUESI, et al., 2010, p. 384) Leitores são coprodutores do sentido e nessa nova temática os hiperlinks e nós estamos interconectados, logo, somos os “operadores da continuidade de sentidos e da progressão referencial no hipertexto, desde que o hipernauta seja capaz de seguir, de forma coerente com o projeto e os objetivos da leitura, o percurso assim indicado” (KOCH, 2006, p. 73). Cabe aos professores oferecerem essas novas mídias com intuito sempre de agregar e trocar experiências e saberes com os alunos.

Claro que, em um país que ainda sofre com a deficiência no ensino público e com o índice de analfabetismo funcional¹¹, todas as tentativas que transformem os alunos em assíduos leitores são bem-vindas, mesmo que elas não possam ser sempre conectadas com a Internet ou por meio de suportes digitais, mas, talvez, seja apenas uma reforma bem colorida na biblioteca da escola; um amigo secreto entre alunos em que o objeto presente seja um livro novo ou usado, talvez uma revista em quadrinhos; enfim, todas aquelas alternativas que a imaginação conseguir planejar para colaborar com o ensino de leitura como um processo e não como algo imediato.

REFERÊNCIAS

Aplicativo IPoe. Google Play Store Disponível em:

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.iclassicscollection.iPoe1inapp&hl=pt-br> (imagem).

FAILLA, Zoara. Organizadora. **Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro.** Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

¹¹ É considerado analfabeto funcional aquele que não consegue entender e interpretar a mensagem de um texto de até 10 linhas com até três parágrafos. Isso significa que, apesar de reconhecer as palavras, um analfabeto funcional não é capaz de deduzir informações dos textos e/ou estabelecer relações entre suas diferentes partes, muito menos compreender nuances de linguagem. O dado fornecido pela revista, contudo, mostra uma realidade melhor do que a então existente. Segundo o Instituto Paulo Montenegro, que calcula o Índice Nacional de Analfabetismo Funcional no Brasil – INAF, a parcela de analfabetos funcionais em 2005 era de 37%, não de 20%, percentual que teria diminuído hoje para 27%. O principal problema, no entanto, é que o analfabetismo funcional se espalha por todas as faixas de escolaridade, não ficando restrito ao nível fundamental. Em outra pesquisa do mesmo instituto, divulgada em 2012, revelou-se um assustador índice de 38% de analfabetismo funcional dentre os estudantes universitários do país. In PAULANI, Leda Maria. *Leitura e mercado de livros no Brasil: os resultados de duas diferentes pesquisas.* In FAILLA, Zoila. Organizadora. *Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro.* Retratos da leitura no Brasil 4/ organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 35.



KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUESI, Sueli Cristina et al. **Ensino em meios digitais**: uma questão de leitura e escrita. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (Orgs.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

MELÃO, Dulce Helena M. R. **Ler na era digital**: os desafios da comunicação em rede e a (re)construção da(s) literacia(s). 2010. Disponível em:
http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/526/1/06A-Dulce-melao_pp_75-90.pdf. Acesso em: 18 out 2018.

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



O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COM TECNOLOGIAS INOVADORAS EM UM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM PORTO ALEGRE PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM (PLES)

Carlos Eduardo Poerschke Voltz - FEEVALE
José Antonio Ribeiro de Moura – FEEVALE
Juliana Poerschke Voltz – SENACRS

Resumo: O artigo discute a utilização de metodologias ativas com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade em Porto Alegre pelos professores de um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação. O objetivo foi investigar como as ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade em Porto Alegre são utilizadas nas metodologias ativas desenvolvidas em um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação para estimular a criação de PLEs. Para cumprir o objetivo proposto, utilizou-se o estudo de caso, com observação da infraestrutura da faculdade e entrevistas semiestruturadas via WhatsApp com três estudantes do curso pesquisado, um funcionário da instituição e um professor do curso. As entrevistas foram realizadas entre os dias 21 de março e 18 de abril de 2019. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa mostraram que a instituição investigada disponibiliza equipamentos tecnológicos e internet para a utilização em sala de aula por docentes e alunos. Apesar de algumas dificuldades enfrentadas na utilização das tecnologias devido às suas constantes transformações, os professores têm utilizado as tecnologias com as metodologias ativas, estimulando os educandos a produzir e compartilhar suas produções na Internet, fomentando Ambientes Pessoais de Aprendizagem e Redes Pessoais de Aprendizagem.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Tecnologias inovadoras. Docência no Ensino Superior.

Abstract: The paper discusses the use of active methodologies with the technological tools available at a college in Porto Alegre by the teachers of a classroom postgraduate teacher training course. The objective was to investigate how the technological tools available at a college in Porto Alegre are used in the active methodologies developed in a postgraduate teacher training course to stimulate the creation of PLEs. To achieve the proposed objective, we used the case study, with observation of the college infrastructure and semi-structured interviews via WhatsApp with three students of the researched course, an employee of the institution and a teacher of the course. The interviews were conducted between March 21 and April 18, 2019. The survey data were analyzed through content analysis. The research results showed that the investigated institution provides technological equipment and internet for classroom use by teachers and students. Despite some difficulties faced in the use of technologies due to their constant transformations, teachers have been using technologies with active methodologies, encouraging students to produce and share their productions on the Internet, fostering Personal Learning Environments and Personal Learning Networks.

Keywords: Active methodologies. Innovative Technologies. Teaching in higher education.



Introdução

A constante evolução da tecnologia e a utilização em massa da internet e de suas ferramentas têm provocado mudanças nas formas de agir e de se relacionar na sociedade em todas as suas esferas, inclusive na educação. É de grande importância, então, a reflexão sobre o rompimento de modelos de ensino/aprendizagem centrados no professor e a transição para modelos centrados no aluno e em sua autonomia para buscar, construir e compartilhar conhecimento. É igualmente importante “indagar sobre a inteligência coletiva, as suas nuances e implicações para a construção do conhecimento pessoal e coletivo” (SPILKER; NASCIMENTO, 2013, p.1).

Partindo desse contexto de transformações tecnológicas e questionamentos de modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, este artigo tem como objetivo investigar a utilização de metodologias ativas com as ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade em Porto Alegre pelos professores de um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação. Foi escolhida uma instituição que tem como missão melhorar a vida das pessoas por meio da educação, formando cidadãos responsáveis e profissionais líderes no mercado gaúcho e como um de seus principais valores o foco no Aluno em seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. O curso de Docência no Ensino Superior foi escolhido porque é um curso de formação de professores, que pode dar continuidade ao modelo de ensino/aprendizagem que ancorou sua formação.

A pergunta de partida da pesquisa foi: quais são as ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela faculdade pesquisada e como seus professores utilizam essas ferramentas junto às metodologias ativas no curso de Docência no Ensino Superior para estimular a criação de Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLEs)?

Então, o objetivo geral do trabalho foi investigar o uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas numa faculdade em Porto Alegre em metodologias ativas desenvolvidas em um curso presencial de formação docente em nível de Pós-graduação para estimular a criação de PLEs. Os objetivos específicos foram: verificar quais são as ferramentas tecnológicas disponibilizadas para o curso de Docência no Ensino Superior na instituição escolhida; investigar como essas ferramentas encontradas são utilizadas junto às metodologias ativas no curso pesquisado; refletir sobre a relevância de estimular a criação de PLEs dentro das



universidades e a sua relação com as metodologias ativas na educação que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem.

As justificativas teóricas para a realização da pesquisa referem-se à relação dos conceitos de PLE e PLN com as metodologias ativas na educação, podendo contribuir para a discussão de estudantes de cursos relacionados à informática e à educação. As justificativas práticas referem-se ao uso da tecnologia pelos professores universitários e à reflexão sobre a criação de PLEs em cursos de formação docente em nível de especialização. Pode ser útil para professores que desejam refletir sobre sua prática docente, para os estudantes de cursos como o pesquisado e para os sujeitos envolvidos com a administração de universidades que pretendam instalar recursos tecnológicos nas salas de aula das instituições nas quais trabalham.

Referencial Teórico

Ambientes Pessoais de Aprendizagem (PLEs)

Na visão ideal de indivíduos como aprendizes emancipados que assumem o protagonismo e o controle de sua própria aprendizagem ao longo da vida com a criação de PLEs, o papel da escola (em todos os níveis de ensino), no desenvolvimento de modelos de ensino e aprendizagem é fundamental (ADELL; CASTAÑEDA, 2013, p.46). O PLE configura-se num esforço de superar o LMS (Learning Management Systems), utilizado pelas instituições de ensino superior para o aprendizado de seus alunos principalmente em cursos à distância. Plataformas de ensino como o Moodle e o Blackboard permitem o aprendizado por meio da disseminação de conteúdos via online. Seus recursos cativam e motivam o aprendizado dos alunos, mas estes continuam meros receptores de conteúdo. A criação de Ambientes Pessoais de Aprendizagem permite, contudo, que os alunos exerçam sua autonomia para buscar ferramentas (Slideshare, Skype, Facebook, Twitter, etc.) e conhecimentos na WEB de acordo com seus objetivos e criar uma rede pessoal de aprendizagem onde possam produzir e compartilhar conteúdo de interesse comum.

De acordo com Valentim (2009, p.44), o PLE distingue-se imediatamente do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) por ser mais do que uma solução de programação



pelo facto de mais do que uma solução de programação – tipo canivete suíço que disponibiliza numa localização centralizada, uma série de ferramentas – ser uma proposta nova na organização da informação que tanto pode ser perspectivado como materializável em aplicações concretas (e.g. a aplicação de software aberto Elgg, na categoria de solução alojada na Web, tal como PLEF, ou Plex, moldados mais proximalmente sob a lógica de um LMS pessoal) como enquanto mera filosofia de organização, personalizável à medida pelo aprendente como integrador de recursos (tipo mashup-up – de que o iGoogle é exemplo) da pletora de ferramentas dedicadas existentes, mormente na senda da Web Social ou 2.0.

Bassani e Bassani (2016) também contrapõem o AVA ao PLE. O AVA é um sistema operacional que permite a criação e gerenciamento principalmente de cursos à distância pelo conjunto de ferramentas computacionais que o caracterizam. Os sujeitos que participam do ambiente podem acessar o conteúdo dos cursos online e também interagir com outros participantes. Eis a limitação apresentada pelos autores: a tendência a restringir o acesso dos estudantes ao conteúdo de um curso determinado e a interação aos participantes desse curso, imitando o modelo de sala de aula presencial. O PLE supera essa limitação ao ampliar o potencial de aprendizagem porque por meio dele o estudante pode utilizar todo o potencial da Web 2.0, socializando e compartilhando arquivos para além dos cursos. Difere-se do AVA, então, principalmente porque este "ênfatisa um modelo centrado no curso, enquanto o PLE centra-se na aprendizagem do aluno ao longo do processo de aprendizagem" (BASSANI; BASSANI, 2016, p.4).

O PLE possibilita aos educandos a defesa dos seus próprios pensamentos em momentos e contextos variados, como construtores de conhecimentos e não apenas receptores de informações. Porque os PLEs,

mais que ferramentas, são espaços nos quais um permanente partilhar de reflexões acontece, reflexões que são comentadas, avaliadas pelos pares, reformuladas, melhoradas pelos membros de uma rede pessoal de aprendizagem (Personal Learning Network, PLN) (SPILKER, NASCIMENTO, 2013, p.3).

Contudo, a criação de um PLE apresenta pontos fortes e pontos fracos, conforme apontou Oliveira (2017):



Quadro 1 – Pontos fortes e pontos fracos de um PLE

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ As diversas ferramentas que existem e as suas funcionalidades, sendo personalizáveis e adaptáveis relativamente ao que se pretende, ou seja, existem ferramentas para todas as necessidades, ou para a maior parte delas. ✓ A maior parte das ferramentas são de código aberto e gratuitas e as que não são têm uma versão para registos institucionais que permite uma maior capacidade sem ter que pagar e com as mesmas funcionalidades que as pagas. ✓ As ferramentas estão permanentemente online, mesmo quando não se recorre à mesma durante algum tempo. A única coisa que pode mudar é as funções, pois como se disse anteriormente as ferramentas da web 2.0 têm essa particularidade de mudança regular. ✓ Permite a interação, partilha e ligação com outros utilizadores com interesses e/ou necessidades em comum. Os investigadores selecionam e utilizam as ferramentas que fazem sentido para as suas necessidades e circunstâncias específicas, no âmbito da investigação ou vida pessoal. ✓ A interoperabilidade entre as diversas ferramentas também é considerada como um ponto forte para a criação de um PLE e para que os investigadores utilizem as ferramentas da Web 2.0. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A maior fraqueza na utilização das ferramentas web 2.0 tem a ver com a segurança, pois sendo de canal aberto, não existe uma grande fiabilidade e garantias sobre as mesmas. Uma limitação por vezes existirem muitas ferramentas em ser prejudicial pela dispersão do trabalho do investigador. ✓ Não existir ajuda em casos de falhas ou ausência de serviço. ✓ A possibilidade de encerramento de alguma ferramenta sem aviso prévio, perdendo-se o trabalho lá alocado.

Fonte: Adaptado de Oliveira (2017, p.60).

De acordo com Bassani e Nunes (2016, p.107) o PLE é um conceito em construção, por isso apresenta diferentes abordagens. Os autores refletiram sobre uma abordagem pedagógica do conceito de PLE, apresentando para isso duas abordagens de PLE. Segundo os autores,

Castañeda e Adell (2013) compreendem o PLE como uma pedagogia emergente, que envolve o uso de ferramentas, mecanismos e atividades para **ler, produzir e compartilhar** e refletir em comunidades. Portanto, conforme os autores, as práticas pedagógicas devem oportunizar ao aluno a apropriação e gestão do seu PLE e PLN. Para **Rahimi (2015)**, o PLE se caracteriza como um espaço de atividade que integra recursos de aprendizagem, incluindo ferramentas, conteúdo e pessoas, para apoiar e facilitar as experiências pessoais de aprendizagem dos estudantes. A estratégia para fomentar o PLE, nesta perspectiva, está baseado no **Modelo de Controle do Aluno**. Nesse modelo, o aluno pode ser três diferentes papéis: **desenvolvedor do conhecimento, socializador e tomador de decisões** (BASSANI; NUNES, 2016, p.107, grifo nosso).

Apesar de existirem pesquisas com enfoque tecnológico do conceito de PLE, a abordagem pedagógica oportuniza ao educando a apropriação e gestão de seu PLE por



estimular o PLE no contexto da educação formal, indo ao encontro de aprender ao longo da vida. (BASSANI; NUNES, 2016, p.108).

Metodologias Ativas na Educação Superior

As transformações tecnológicas e sociais ocorridas nas últimas décadas, entre elas a chegada da Internet, as tecnologias da chamada Web 2.0 e o acesso móvel à informação têm impactado na forma de aprender em todos os níveis de ensino. Nos encontramos na era educativa da abundância, na qual toda a informação encontra-se à distância de um click. Podemos acessar toda a informação que desejarmos, a hora que nos convenha, no dispositivo, idioma, forma e lugar que selecionarmos, de forma que os ambientes tradicionais de aprendizagem - como a aprendizagem igual para todos e a noção de professor como único detentor de conhecimento relevante - têm se tornado insuficientes e empobrecedores numa sociedade que aprende com tecnologias (CASTAÑEDA; ADELL, 2013).

Frente a este cenário de transformações,

são elaboradas novas compreensões de ensino e propostas alternativas para sua operacionalização, entre elas as denominadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Estas rompem com o modelo tradicional de ensino e fundamentam-se em uma pedagogia problematizadora, onde o aluno é estimulado a assumir uma postura ativa em seu processo de aprender, buscando a autonomia do educando e a aprendizagem significativa (PAIVA et al., 2016, p.145).

Por meio da revisão integrativa da literatura, Paiva et al. (2016) verificaram a aplicação das metodologias ativas de ensino aprendizagem desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Encontraram 22 diferentes tipos de operacionalização de metodologias ativas nos dez artigos que analisaram: aprendizagem baseada em problemas, pedagogia da problematização, problematização: Arco de Margueretz, estudos de caso, grupos reflexivos e grupos interdisciplinares, grupos de tutoria e grupos de facilitação, exercícios em grupo, seminários, relato crítico de experiência, mesas-redondas, socialização, plenárias, exposições dialogadas, debates temáticos, leitura comentada, oficinas, apresentação de filmes, interpretações musicais, dramatizações, dinâmicas lúdico-pedagógicas, portfólio e avaliação oral (autoavaliação, do grupo, dos professores e do ciclo). Apesar da diversidade de metodologias ativas encontradas, os autores entenderam que todas elas “colocam o aluno diante de problemas e/ou desafios que mobilizam o seu potencial intelectual, enquanto estuda para compreendê-los e/ou superá-los” (PAIVA et al., 2016, p. 151).



Com relação ao ensino superior, Krasilchik (2008) explica que as tensões provocadas pelo cenário de transformações dos últimos anos apontam para a necessidade de reformulações e rupturas de tradições no processo de ensino e aprendizagem. Uma delas está em colocar o aluno no centro do processo em vez do conteúdo a ser ensinado. Ao professor cabe o papel de procurar saber como e porque os alunos aprendem, identificando a motivação destes para manter a turma interessada e com disposição para o estudo. Com isso, o professor passa a ser um sujeito que reflete sobre o seu papel e inicia a comunicação, provocando e incentivando os alunos a buscarem os caminhos para o conhecimento. Por meio do planejamento e execução das aulas, a comunicação, o diálogo, a troca precisa ser estabelecida, entre alunos, entre alunos e professores, e também entre os professores dentro das universidades. Para Krasilchik (2008) o encontro e a colaboração entre diferentes professores para trocarem ideias e experiências, qualificando cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem focado no interesse do educando, é o caminho para o enfrentamento dos desafios do planejamento e execução das aulas nas universidades na atualidade.

Planejar o uso de metodologias ativas para a criação de PLEs

A questão do docente e a reflexão sobre sua prática direcionada à autonomia dos educandos é o tema central de Freire (1996). O autor defende que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção de forma crítica, com humildade, levando em consideração a realidade dos educandos e o fato de que todos são construtores do conhecimento. Uma prática educativa crítica, na qual o conhecimento é considerado inacabado e em constante transformação por meio do diálogo, do encontro entre os homens que aprendem e crescem na diferença, caminha em direção ao desvelamento da realidade.

Libâneo (2009) também argumenta que ensinar vai para além de passar o conteúdo das disciplinas, relacionando-se com o processo mental do conhecimento pelo qual o aluno aprende. Segundo o autor, a questão é “ajudar os alunos a pensar como o modo próprio de pensar, de raciocinar e de atuar da ciência ensinada” (LIBÂNEO, 2009, p. 10). Por isso, cabe ao docente e à instituição de ensino o planejamento do ensino para a formação de ações mentais, considerando que a aprendizagem também inclui os motivos sociais e individuais para aprender.

Masetto (2010) traz para a discussão a perspectiva centrada no professor, marcada pela forma como trabalhar com as informações em sala de aula nas universidades. Por isso, os



professores preparam as aulas, sistematizam o conteúdo, escolhem as técnicas e recursos para o trabalho com esse conteúdo, e planejam o processo de avaliação para a verificação do entendimento do conteúdo transmitido. Diferente dessa postura do docente num relacionamento vertical com os alunos, de transmissão de quem sabe para quem não sabe, o autor entende o papel do professor como o de mediador pedagógico. O professor se coloca como “um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem” (MASETTO, 2010, p.29).

Nesse sentido, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem, dialogando com os alunos com uma atitude de parceria e co-responsabilidade, atuando como parceiro de aprendizagem que ajuda o aluno a vislumbrar um caminho que será trilhado por ele mesmo. Como parceiro de aprendizagem, e tomando o conhecimento como inacabado, o professor é instigado a constantemente refletir sobre as suas ações e as consequências que essas ações produzem, a ser questionador, a ser curioso e a buscar a verdade e a justiça. O homem pensante constrói sua identidade, se posiciona no mundo, gere o seu destino e age em direção à liberdade e emancipação de si e dos outros (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013).

Tendo em vista o paradigma apresentado do professor como crítico, reflexivo e incentivador da aprendizagem, o uso de metodologias que colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem e a criação de PLEs que avança no sentido de possibilitar uma aprendizagem para além das salas de aula virtuais e presenciais e a constituição de redes de aprendizagem por toda a vida, PLN (Personal Learning Networks), surge a questão de como estimular a PLE e PLN dos educandos.

Bassani e Nunes (2016) explicam que não há um roteiro padrão para seguir, mas é importante que o professor tenha consciência de seu PLE, de quais tecnologias digitais utiliza, quais fontes consulta, como produz conteúdo na WEB e como organiza sua PLN. Considerando os diferentes estudos sobre a temática, os autores sugerem algumas diretrizes para o planejamento das atividades de aprendizagem:

- a) definir o/s objetivo/s da atividade e/ou projeto;
- b) propor atividades desafiadoras, que proporcionem vivências de trabalho em equipe e de administração do tempo, estimulando no aluno o papel de tomador de decisões (RAHIMI, 2015);
- c) oportunizar atividades na perspectiva do ler e produzir (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e que envolvam o aluno na perspectiva do desenvolvimento do conhecimento (RAHIMI, 2015);
- d) incentivar outras formas de documentar o processo de aprendizagem (texto, vídeo, áudio, imagem, etc.), a partir do uso de diferentes aplicações web, na perspectiva do produzir (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e do desenvolvimento do conhecimento (RAHIMI, 2015);
- e) fomentar, quando necessário e conforme a faixa etária dos alunos, oportunidades para a criação de comunidades, na perspectiva do compartilhar (CASTAÑEDA; ADELL, 2013) e do aluno como socializador (RAHIMI, 2015). Sugere-se analisar o contexto de



visibilidade online (me - we - see), conforme proposto por Bassani e Barbosa (2014); f) apresentar sugestões de ferramentas novas, com base nos critérios propostos por Bassani e Barbosa (2014), mas também possibilitar que os alunos utilizem outras ferramentas e aplicações conhecidas, na perspectiva do tomador de decisões (RAHIMI, 2015); g) encorajar os estudantes no uso de software social para organizar seu ambiente pessoal, agregando informações e produções realizadas, a fim de possibilitar a reflexão sobre o conjunto de sua experiência de aprendizagem, conforme proposto por Dabbagh e Kitsantas (2012) (BASSANI; NUNES, 2016, p. 108).

Assim, motivar os educandos a buscarem o conhecimento, a trilharem seu próprio caminho do conhecimento por meio das metodologias ativas no contexto da sala de aula e estimular o PLE possibilita que eles se apropriem do seu processo aprendizagem. Além disso, "os prepara para aprender em/na rede, ao longo de toda a vida" (BASSANI; NUNES, 2016, p. 108).

Procedimentos Metodológicos

Para cumprir os objetivos propostos, utilizou-se o estudo de caso, com observação da infraestrutura da faculdade, entrevistas semiestruturadas via WhatsApp com três estudantes do curso pesquisado, um funcionário da instituição e um professor do curso. As entrevistas foram realizadas entre os dias 21 de março e 18 de abril de 2019. Os dados da pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo. O conteúdo das entrevistas (mensagens e áudios via WhatsApp e mensagem de uma entrevistada que preferiu organizar suas reflexões e enviá-las por e-mail, complementando e discutindo posteriormente via WhatsApp) foi organizado em recortes de acordo com temáticas construídas a partir dos conceitos discutidos na fundamentação teórica. Depois, o material foi interpretado a partir da busca dos aspectos semelhantes e dos diferentes nas temáticas criadas.

Apresentação dos resultados

O curso de Docência no Ensino Superior na faculdade privada pesquisada possui salas de aula equipadas com computadores, lousa digital e diversos jogos de tabuleiro para a utilização por educadores e alunos durante as aulas. Segundo a funcionária entrevistada, "*os professores sabem dos materiais disponíveis, porém não há incentivo para que os mesmos utilizem esses equipamentos*" (ENTREVISTADA 1).

Apesar de não serem incentivados a usar os recursos tecnológicos, uma aluna ressaltou que os professores se esforçam para dar aulas com o uso das tecnologias e centradas nos



alunos (principalmente a sala de aula invertida, metodologia mais citada pelos alunos nas entrevistas), com a sala de aula organizada em círculo. Ela sugeriu que os recursos utilizados fossem atualizados e a quantidade de dispositivos disponibilizados fosse aumentada. Segundo a aluna,

“a faculdade poderia disponibilizar mais e melhores recursos. Os professores utilizam aquilo que está sendo disponibilizado. Acho até que os professores conseguem dar boas aulas com os recursos que dispõem, se lhes fossem disponibilizados mais e melhores recursos, acredito que as aulas seriam mais dinâmicas” (ENTREVISTADA 3).

Outro aluno relatou que a faculdade conta com vários recursos, mas a maioria dos professores utiliza apenas o computador e o retroprojeter. Contudo,

“numa disciplina relacionada à aprendizagem, a professora foi mostrando ao longo das aulas as tecnologias disponíveis na faculdade e outras no mercado. Também mostrou como trabalhar em sala de aula com filmes, músicas, Youtube, Facebook e outros recursos da Internet. Reservou as últimas aulas para que os alunos apresentassem seus trabalhos com a lousa interativa touch screen, cujas telas poderiam ser acessadas, trocadas e modificadas com os dedos ou com uma caneta especial. Também era possível escrever, e desenhar com a caneta, entre outros inúmeros recursos. Acredito que a experiência poderia ser melhorada se tivéssemos mais aulas com essa tecnologia e outras noutras disciplinas, pois a turma ficou muito interessada e empolgada, além de todos terem aprendido, cada um no seu tempo, alguma coisa” (ENTREVISTADO 4).

Na temática sobre os equipamentos que os alunos costumam utilizar nas/para as aulas, apareceu no texto, em ordem de frequência: notebook, celular, Datashow, televisão e tela interativa. Todos pretendem continuar utilizando esses equipamentos como alunos e como docentes. A professora entrevistada declarou utilizar notebook, tablet, Datashow, retroprojeter, televisão e tela interativa. Segundo ela, *“normalmente os alunos também utilizam o seu aparelho celular”* (ENTREVISTADA 2). Com relação às mídias utilizadas, o Facebook é utilizado por todos os alunos, funcionária e professora, que diz também utilizar Pinterest diariamente, Flickr e o Instagram esporadicamente em sua atuação como docente. Um dos alunos explicou que a turma mantém um grupo de WhatsApp.

Para o curso de especialização temos um grupo no WhatsApp onde conversamos sobre os conteúdos das aulas, passamos avisos a quem falta alguma aula, comentamos sobre os trabalhos pedidos, tiramos as dúvidas que ficam com os colegas, passamos vídeos e outros materiais que complementam a aula, contribuindo para o enriquecimento dos conteúdos da aula. Às vezes alguns colegas tem desentendimentos, até mesmo pessoais, mas logo todos ficam bem. Porque pelo whats é tudo mais leve né, não tem como a briga ficar mais séria (ENTREVISTADO 4).



Sobre a utilização de discos virtuais de armazenamento para organização e compartilhamento de conteúdo desenvolvido em aula, todos os alunos e a professora citaram Dropbox e GoogleDrive. Um dos alunos disse que utiliza também o Onedrive para armazenar e preparar seus trabalhos. Segundo ele,

“É fácil e seguro acessá-los no momento das aulas desde que tenha internet e computador na sala de aula. Também utilizo o Dropbox e o GoogleDrive, porque são mais interativos e posso ir fazendo os trabalhos em grupo com meus colegas sem precisarmos nos reunir presencialmente” (ENTREVISTADO 5).

A professora do curso pesquisado afirmou que estimula sempre que possível, assim como seus colegas docentes, os alunos a produzir e compartilhar os trabalhos produzidos em aula. Segundo um dos alunos,

“Os professores costumam estimular os alunos a compartilhar os trabalhos pelo e-mail com a turma. No site da faculdade temos outros recursos de fórum e locais para postagens, mas nunca foram utilizados pela turma durante as disciplinas. Eu utilizo apenas para verificar a parte financeira e o boletim de notas e faltas. Geralmente compartilhamos os trabalhos via e-mail ou pelo WhatsApp mesmo” (ENTREVISTADO 5).

Um dos entraves para a utilização das tecnologias em sala de aula pelos professores do curso de Docência no Ensino Superior é o despreparo desses profissionais com relação às tecnologias disponíveis. Apesar da professora entrevistada estar realizando alguns cursos online e já possuir vários cursos relacionados à tecnologia em seu currículo, ainda não estimula seus alunos a utilizarem as tecnologias com a frequência que gostaria. A funcionária entrevistada acredita que

“alguns professores possuem mais afinidade com as tecnologias, e fazendo uso dos recursos disponíveis acabam que incentivando os alunos a também utilizarem. Para melhorar acredito que os professores poderiam disponibilizar mais estes recursos e auxiliar na utilização dos mesmos” (ENTREVISTADA 1).

Apesar de serem pouco usadas em sala de aula, as tecnologias são consideradas pelos alunos como fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Tanto que pretendem utilizá-las em sua prática docente. Uma das alunas disse que as tecnologias *"são importantes pois facilitam e democratizam o acesso a todo e qualquer tipo de informação"* (ENTREVISTADA 3). Outro aluno acredita que são importantes porque

“tu colocas o aluno a trabalhar com o que ele tá acostumado a mexer no dia a dia dele. Se o jovem passa o dia no celular, na internet, vendo todo o tipo de tecnologia, quando ele vai pra aula pode achar estranho, lento e desestimulador que isso não seja utilizado. Pretendo utilizar todos os tipos de tecnologia que conheço em minhas aulas, além buscar aperfeiçoamento constante e de aproveitar o conhecimento que



os alunos tem das tecnologias, porque os jovens sabem mais que a gente sobre isso” (ENTREVISTADO 4).

No que se refere ao uso da tecnologia nas metodologias ativas, a professora ressalta que enriquece as aulas. De acordo com ela a participação dos alunos e os conhecimentos prévios, tanto com relação aos conteúdos trabalhados quanto às tecnologias, são riquíssimos para as aulas. Todos os alunos entrevistados citaram a aula invertida como metodologia ativa com a qual tiveram experiência como educandos e que pretendem utilizar como educadores. Explicaram que nesse tipo de metodologia o professor assume o papel de facilitador da aprendizagem e o educando é estimulado antes da aula a estudar, a compartilhar materiais, a testar e discutir o que aprendeu durante a aula e a revisar todo o conteúdo e o processo depois da aula.

Além da sala de aula invertida, todos alunos destacaram o desejo de trabalhar com outras metodologias ativas que conhecerão ao longo do curso e da vida. Um dos alunos relatou que

“ao longo das disciplinas alguns professores passaram filmes e depois debates e interpretações dos filmes, foi trabalhado com músicas, foram feitos seminários com a sala organizada em forma circular, exposições dialogadas, mesas redondas, sala de aula invertida, além de outras formas que nós tínhamos que ir atrás do conhecimento e, principalmente, interagir com os colegas, trocar figurinhas, construir cartazes, fazer colagens, dinâmicas de grupo com barbantes e vários tipos de jogos, entre outras formas, todas menos cansativas que a forma tradicional em que o professor fala e os alunos escutam. Porque as aulas se tornam mais divertidas, a gente é estimulado a trabalhar mais, a deixar de ser apenas ouvinte, além do que acabamos conhecendo melhor os colegas, e vamos auxiliando uns aos outros, aprendendo a trabalhar em equipe. Isso tem ajudado a turma inteira inclusive nas relações no trabalho. Tanto que um colega que trabalha num banco falou que já levou algumas dinâmicas pra trabalhar com seus colegas e estimular a produtividade” (ENTREVISTADO 4).

Por fim, a funcionária entrevistada afirmou que *“o curso de docência tem formado professores mais capacitados a lidar com as tecnologias sim, porém como os avanços tecnológicos são muito rápidos, os recursos mudam muito em um curto espaço de tempo” (ENTREVISTADA 1).* Por isso é importante que educadores e educandos atualizem-se constantemente não apenas com relação aos conteúdos de suas respectivas áreas, mas também com as tecnologias e as metodologias inovadoras que vão surgindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.



Considerações finais

A instituição pesquisada dispõe de salas de aula equipadas com recursos tecnológicos e Internet que podem ser acessados por todos os alunos e professores dos cursos de graduação e Pós-graduação lato-sensu que oferta. Esses recursos, contudo, são pouco utilizados durante as aulas, seja porque os professores estão acostumados com aulas sem esses recursos ou pelas dificuldades em manuseá-los. Por isso, a pesquisa aponta para a necessidade de qualificação dos professores não apenas com relação às suas áreas de conhecimento, mas também às tecnologias inovadoras que surgem na sociedade global e seu uso em contextos de educação formal e informal.

A pesquisa demonstrou que os educadores estão enfrentando os desafios que se apresentam em sala de aula por meio das metodologias ativas e do estímulo à autonomia dos educandos em buscar seus caminhos para aprender, buscar informação, produzir e compartilhar conhecimento e construir redes de relacionamento que permitirão a construção do saber dentro e fora das salas de aula e dos cursos que participam, ao longo de toda a vida.

O curso de Docência no Ensino Superior na instituição pesquisada, então, tem possibilitado a formação de educadores críticos e reflexivos, dispostos a romper com métodos tradicionais de ensino e aprendizagem e a buscar e propor métodos centrados nos educandos, fomentando a criação de ambientes pessoais de aprendizagem (PLEs) e Redes Pessoais de Aprendizagem (PLN).

A constante atualização e transformação das tecnologias digitais têm mudado as formas de pensar sentir e agir na sociedade. Por isso, as formas de educar também precisam ser pensadas e transformadas.

REFERÊNCIAS

ADELL, J.; CASTAÑEDA, L. El ecosistema pedagógico de los PLEs. *In*: CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. (Eds.). **Entornos Personales de Aprendizaje**: Claves para el ecosistema educativo en red. Alcoy: Marfil, 2013. p. 29-51.

BASSANI, Patrícia B. S.; BASSANI, Rafael Vescovi. **Aprender em/na rede**: reflexões sobre o potencial das redes de aprendizagem nos processos de educação à distância. Disponível em: <www.nehte.org/simposio2010/livro-de.../resumos-hipertexto2010.pdf> Acesso em: 18 de abril de 2019.

BASSANI, Patricia. B. Scherer; NUNES, Jose S. Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. *In*:



TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli; PINTO, Sergio Crespo Coelho da Silva (org.). **Ensinar e aprender em/na rede:** diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. Uberlândia: UFU; Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação? 2016. p. 78-112.

FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 21, p.277-288, 2013.

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

KRASILCHICK, Myriam. **Docência no Ensino Superior:** tensões e mudanças. Cadernos de Pedagogia Universitária USP, São Paulo, 2008.

LIBÂNEO, Carlos. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa:** unindo ensino e modos de investigação. Cadernos de Pedagogia Universitária USP, São Paulo, 2009.

MASETTO, Marcos. **Docência no Ensino Superior voltada para a aprendizagem faz a diferença.** Cadernos de Pedagogia Universitária USP, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, Nuno Ricardo. **Redes Pessoais de Aprendizagem (PLN) em ambientes emergentes:** criação e gestão da PLN de uma comunidade de investigadores juniores. 2018. 240 f. Tese de Doutorado em Educação na especialidade de Educação a Distância e E-learning. Universidade Aberta. 2018.

PAIVA *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **SANARE**, Sobral, v.15, n. 2, p.145-153, jun./dez. 2016.

SPIPKER, Maria; NASCIMENTO, Lauriza. **Comunidades de aprendizagem emergentes:** uma abordagem à educação disruptiva. 2013. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3434>

VALENTIM, Hugo. **Para uma compreensão do Mobile Learning:** Reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de Ambientes Pessoais de Aprendizagem. 2009. 178f. Trabalho de Projeto (Mestrado em Gestão de Sistemas de E-Learning) - Universidade Nova de Lisboa. 2009.



A DISCUSSÃO DE GÊNERO E O RESPEITO À AUTONOMIA DO SER DO EDUCANDO

THE DISCUSSION OF GENDER AND THE RESPECT OF THE AUTONOMY OF THE BEING OF EDUCATION

Shirlei Alexandra Fetter - UNILASALLE¹²

Raquel Karpinsk - UFRGS¹³

Denise Regina Quaresma da Silva - UNILASALLE¹⁴

Resumo: Apresentamos como temática central como proposta dialógica a diversidade sexual e de gênero no espaço educativo. O objetivo é fazer uma discussão em relação às identidades, sexual e de gênero enquanto prática docente, com especial ênfase na teoria freiriana. Os elementos metodológicos descrevem conceitos sobre sexualidade, gênero com relação ao pensamento de Paulo Freire. Deste modo, os resultados apresentam-se - sob específica atenção - o que se diz em respeito à valorização do ser. Esse, enquanto sujeito de direto e pertencimento aos diferentes ambientes sociais, destacando a escola. Conclui-se que o espaço educativo, enquanto instituição de interações e capacidade de despertar a esperança, permitindo ao homem superar os seus anseios e medos, satisfazendo suas necessidades e aspirações.

Palavras chave: Relação. Diversidade. Educação.

Abstract: We present as central theme as a dialogical proposal the sexual and gender diversity in the educational space. The aim is to discuss sexual and gender identities as a teaching practice, with special emphasis on Freirean theory. The methodological elements describe concepts about sexuality, gender in relation to the thought of Paulo Freire. In this way, the results are presented - under specific attention - what is said in respect to the valorization of being. This, as subject of direct and belonging to the different social environments, highlighting the school. It is concluded that the educational space, as an institution of interactions and ability to awaken hope, allowing man to overcome his desires and fears, satisfying their needs and aspirations.

Keywords: Relation. Diversity. Education.

¹²Doutoranda em Educação, Bolsista Capes. E-mail: fettershirlei@gmail.com

¹³Doutoranda em Educação. E-mail: raquelk@faccat.br

¹⁴Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. E-mail: denise.silva@unilasalle.edu.br



Considerações iniciais

A sociedade contemporânea se constitui, historicamente, por exclusão social, sendo assim, pensar esse processo dentro da instituição de ensino nos impele também a pensar na composição da sociedade. Partindo em busca de compreensão sobre como as atitudes sociais se constituem e ocasionam pensamentos acerca dos acontecimentos, do e no mundo, busco trazer à discussão as questões de diversidade de gênero na educação sob a luz da teoria de Paulo Freire.

Abordar as questões de sexualidade na escola é um desafio, essa temática atualmente no Brasil não conta com legislação que determina como trabalhar, apenas apontamentos como normas e orientações do Ministério da Educação – MEC – enquanto abordagem pedagógica transversal durante o processo de formação escolar. Porém, na prática essas possibilidades não são abordadas. No final do ano de 2017, o MEC homologou a Base Comum Curricular – BNCC – a ser implanta nas escolas até o ano de 2020, da educação infantil e do ensino fundamental.

Nesta diretriz a educação que aborda a sexualidade está contemplada apenas no oitavo ano, na disciplina de ciências, enquanto finalidade de reprodução humana, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravides na adolescência. De acordo com o órgão federativo responsável, o documento apresenta informações do que se caracteriza durante a infância como aprendizagem por etapas, entretanto as condições de abordagem ao tema de forma transversal sejam aplicadas adicionalmente.

A diversidade se caracteriza como uma das preciosidades do ser humano, a existência das diferenças entre as pessoas encontra-se em diferentes espaços e territórios, apresentando modificações de acordo com as culturas existentes. Conforme o artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dezembro de 1948 (UNICEF, 1948) - em nenhum momento - deve haver discriminação por raça, cor, gênero, idioma, nacionalidade, opinião ou qualquer outro motivo. Como desenvolvido por Souza (2007), o surgimento da diversidade cultural e as alterações expressadas a partir dos anos 1990, emergem propostas de intervenção pedagógica escolar que procurassem apresentar estratégias e significações para as práticas e concepções.

Diante dos fatos mencionados, acrescenta-se a realidade em que a questão de educação sexual abrange a comunidade LGBTQ+, isto é, a identidade de gênero, uma vez que os documentos a que se referem ao assunto especificam as peculiaridades já citadas, desta forma,



o currículo não contempla os alunos que se identificam como pertencente a comunidade. A constituição da identidade de gênero das crianças apresenta-se quando são pequenas, e em espaços de troca com outras crianças.

É sobre esta perspectiva que a escola deveria começar a trabalhar as questões de identidade, o período em que o desenvolvimento da identidade de gênero inicia por volta dos três anos de idade, porém a escola, a família enquanto instituições sociais têm como preceitos as questões religiosas caracterizadas pela heteronormatividade o que constitui nas crianças a pertença a incerteza sobre a sua identidade sexual.

Caso contrário, se atividade contemplar o currículo, munidas de informações precoces, as crianças terão mais facilidade de serem fiéis a si mesmas quando crescerem. Em suma, quanto as provocações apresentadas, não nos omitimos pelas questões enfrentadas pela escola, em que ela é considerada como espaço para estimular a reflexão, o aprendizado e o comportamento compatível com a identidade e a diversidade de gênero.

Por isso, a integralidade na escola, enquanto um projeto pedagógico construído em pares, entre as diferentes áreas de conhecimento identifica-a como acolhedora às diferenças.

Diálogo e respeito ao educando

Dar significância às relações de diferenças no espaço escolar requer atenção à variedade e a maneira como se produzem os significados dos comportamentos. Construções diferenciadas, como diversidade de gênero, apresentam questões contextualmente existenciais resultando na desigualdade e nas diferenças exploradas pela opressão do igualitarismo, apontado pelas formas “democráticas” de relacionamentos em sociedade. Ou melhor, “não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual” (BENTO, 2008, p. 131-132).

O conceito de gênero nos apresenta as representações sociais que ainda predominam na contemporaneidade. O uso dessa concepção consentiu no abandono da explicação entre as diferenças existentes, os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Tal demonstração revela que muitos discursos docentes e/ou institucionais estão recheados de moralidade e diálogo sobre as diferenças. As dificuldades em abordar esse assunto no cotidiano escolar se encontram alicerçadas em barreiras constituídas na exposição de ideias preponderantes - contribuindo - para a perpetuação de práticas e significações estereotipada e excludente (MADUREIRA, 2007).



As recomendações apresentadas à docência, enquanto saberes necessários que contemplem a prática enfatiza a democracia, a autonomia da escolha do “ser” do educando, assim como o inacabamento de ambos, docente e discente. Freire (1996) destaca a que necessitamos ter consciência do inacabamento subjetivo diante da ética em respeitar a autonomia do educando, complementa que o respeito à dignidade se acentua na emergência das temáticas de gênero.

Conscientizando-se sobre a emergência da temática, diversidade de gênero, perante a sociedade contemporânea, retomam-se as concepções freireanas sobre o respeito, autonomia e ética aos educandos e a pertinência da escola. A ela cabe acolher as singularidades, interpretar as subjetividades proporcionando-lhes autonomia para que se desconstruam os “padrões” e ultrapasse as condutas de heteronormatividade, considerados corretos pela sociedade. No intuito de desconstruir as identidades binárias, sobre as quais se encaixam o masculino e o feminino.

O termo diversidade é constituído pela variedade e diferença que se apresenta entre alguns aspectos e sobre a quantidade dos mesmos. Para McLaren (2000) a questão de diversidade trata sobre a ênfase reflexiva a respeito do processo – pelo qual se constitui e se afirma a preponderância de alguns grupos humanos sobre os outros. Neste sentido o autor busca o questionamento sobre os privilégios que se apresentam nas relações sociais. Em relação aos grupos culturais existentes a multiplicidade e a diversidade cultural apresentam-se caracterizadas pela vital importância da integração que se desenvolve em respeito à generalidade.

Ao referirmos sobre diversidade de gênero entende-se que:

Para além dessas diferenças, as dicotomias entre feminilidade e masculinidade criam desigualdades: articulando com noções de hierarquias e poder, o gênero é também uma forma social de produzir posições de desigualdade entre pessoas, coisas, espaços ou emoções. No terreno da desigualdade de gênero encontramos desvalorização salarial, repressões discriminações e violências, temas que historicamente têm mobilizado movimentos reivindicatórios, lutas e disputas por igualdade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 24).

Em decorrência as provocações apresentadas anteriormente pelos autores, não nos omitimos pelas questões enfrentadas pela escola, em que ela é considerada como espaço para estimular a reflexão, o aprendizado e o comportamento compatível com a diversidade. Por isso, a integralidade da diversidade de gênero na escola, enquanto um projeto pedagógico construído em pares, entre as diferentes áreas de conhecimento identifica a escola como acolhedora das diferenças.



Diante da pluralidade contemporânea, tomemos como exemplo as relações de gênero nas quais Corrêa (2003) identifica - que na atualidade perante a diversidade sexual - docentes e discentes ainda não dispõem de atividades que superem as práticas preconceituosas. Segundo a autora, para além das dificuldades de aceitação e convivência com a pluralidade sexual, permeiam as questões em que “a sexualidade como um todo é exorcizada da vida escolar” (CORRÊA, 2003, p. 133).

Tomemos como entendimento o conceito de gênero enquanto categoria relacional que se reelaboraada num dado tempo histórico. Perante essa perspectiva, as relações entre os gêneros implicam na invisibilidade das mulheres como sujeitos históricos pertencentes à sociedade. Entretanto, a diversidade de gênero - aborda os direitos civis e sociais, destacando o preconceito e discriminação social sobre as concepções de gênero - e os diferentes discursos que incidem sobre os sujeitos (FLEURI, 2003).

Para tanto precisa mostrar claramente sua intenção pedagógica. Constatar que no modelo de conteúdos, devem estar presentes as questões de diversidade, significa que a escola está a frente de todos os assuntos que dizem respeito. Quanto a isso, as questões referentes à diversidade de gênero encontra-se presente nos mais diversificados assuntos e nas diferentes áreas de conhecimento. Estar mediando e atento a isso, o profissional da educação constrói as relações de equidade e o respeito às diferenças.

Perante o conceito de gênero e as diferenças entre os sexos, tem-se colocado feminino na condição de inferioridade em relação ao masculino. Buscar pelo rompimento, da lógica conservadora e machista enraizada na sociedade, é o princípio que a escola pode desenvolver. Para Freire (1996), a autonomia é uma perspectiva pedagógica para desconstruir o transgressor da natureza humana. As justificativas se acentuam por conceitos históricos de que a superioridade do masculino sobre o feminino são forças condicionantes a se enfrentar.

Apropriando-se dos conceitos de Louro (1997), em que evidencia a instituição de ensino como produtora das desigualdades. Fato esse, incumbido em classificar os integrantes discentes, desta forma a instituição de ensino classifica, ordena e hierarquiza. A escola designada à sociedade, por sua vez, tem separado adultos e crianças e não dado por satisfatório ela, se constitui em diferente configuração de acordo com a classe social que atende.

Projetada, inicialmente para amparar público específico, ela vagarosamente se reconfigurou para acolher aqueles, às quais havia sido negada. Com a integração os novos perfis de estudantes estão exigindo transformações nas estruturas pedagógicas, nela se inclui a



ação docente e espaço físico. Diante da configuração atual, a escola corrobora com as diferenças entre seus participantes. Logo, a natureza humana é reforçada diante da postura ética, essa transgredida pelas discriminações, inclusive pelo discurso fatalista sobre os conteúdos de gênero e sexualidade.

Para Butler (2003) as representações contextuais sobre a diversidade de gênero é um ponto que está centralizado entre as relações culturais históricas. Contextualizar aos discentes os aspectos históricos, os quais subjetivam as identificações com as configurações de masculinidade e feminilidade, essas características se identificam ao sexo biológico. Enquanto professores, assunto esse que nos apresenta a percepção sobre a diversidade de gênero na escola e assim, abordar a problemática sobre a transgeneridade¹⁵ e a transfobia¹⁶, as quais aderem ao entendimento de diversidade de gênero.

Quando se refere aos documentos legais nacionais educacionais sobre as relações de gênero, percebe-se que os padrões normativos de comportamentos são diferenciados para homens e mulheres. Portanto o que se pretende com este estudo é instituir no currículo escolar a flexibilidade de comportamentos e ações que estão instituídas pelos estereótipos de gênero. Pesquisa já realizada por Fetter (2017, p. 55),

[...] há necessidade de formação continuada nessa temática para que os docentes possam avançar, pois, na maioria dos cursos de formação, não estão contempladas discussões que destacam os sujeitos de direitos que serão apresentados no cotidiano da sala de aula e nem como deveremos abordá-los. Ao dar visibilidade às diversidades de gênero, como pertencentes a grupos e não marginalizadas por estereótipos, busca-se, dessa forma, dar ao espaço escolar a concepção de significado, possibilitando a reconstrução social com vistas à pluralidade.

Frente a tais situações apresenta-se como necessárias relações do trabalho pedagógico que contemple as subjetividades de cada ser e o compreende pela sua liberdade de ser e estar a pertencer e conviver em condições de equidade¹⁷. Por conseguinte, a postura do profissional

¹⁵“Na nossa cultura, em relação ao parâmetro que rege as identidades de gênero, o conceito comum de transgeneridade é o de uma condição possível de indivíduos assumirem uma identidade de gênero, masculina ou feminina, diferente daquela que concorda com suas características biológicas, identidade essa designada por ocasião do seu nascimento. Em outros termos, acontece a transgeneridade quando a identidade de gênero, que as pessoas sentem ter, discorda do que aparenta sua conformação biológica, como meninos ou meninas, realizada no momento do seu nascimento, parâmetro de atribuição de gênero, masculino ou feminino” (MODESTO, 2013, p. 49).

¹⁶O termo “transfobia” é utilizado para nomear o preconceito, a discriminação, o medo e/ou o ódio sofrido por pessoas transgêneros. Entende-se como transgênero o indivíduo que de alguma forma não se identifica com o seu sexo biológico de nascimento; identifica-se com ambos os sexos ou com nenhum deles (JESUS, 2013).

¹⁷Conforme dicionário de português: “Equidade consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Pode-se dizer, então, que a equidade adapta a regra a um caso específico, a fim de deixá-la mais justa. Ela é uma forma de se aplicar o Direito, mas sendo o mais próximo possível do justo para as duas partes”.



da educação precisa estar de acordo com valores sociais democráticos que garantam a equidade entre as relações de gênero e a dignidade humana de cada um.

As discussões mediadas pelas orientações docentes garantem o respeito e a participação conjunta com a finalidade de desconstruir preconceitos e a discriminação. Ao observar as discussões sobre a diversidade de gênero retoma-se a pedagogia do oprimido na reflexão-ação-reflexão docente em quem Freire (1996, p. 60) aborda as questões: “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Diante dessa prática o docente está atento aos movimentos da contemporaneidade, também com olhar às subjetividades individuais e coletivas que necessitam estar em par com o respeito a autonomia de ser dos diversos sujeitos.

Paulo Freire (1996) trata de esclarecer que à necessidade de conscientizar o docente sobre o seu papel problematizador da realidade do educando. Lembra ainda, da importância da educação em não ser um instrumento disciplinador de condutas através da repreensão - costume que sempre predominou durante muitos anos - de forma explícita através de castigos físicos e morais, e hoje de maneira disfarçada através de uma repressão psicológica.

As atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula necessitem oportunizar a reflexão e a concepção sobre a exclusão social. Identificar na sociedade, sua descrição histórica é um salto importante em busca de disposição crítica, é transformar-se - diante da realidade preconceituosa por meio do trabalho educativo. Quando, o tratamento ao assunto der início às considerações e as relações de gênero assim percebem-se as características culturais consideradas “naturalmente” femininas ou masculinas correspondem às relações de poder (AUAD, 2006, p. 19).

No entendimento de Freire (2003) o processo de desintoxicação da opressão, se faz necessário no sentido de acontecer cuidadosamente para que os opressores não venham a serem novos oprimidos. O processo de liberdade deve ser vista e sentida por ambas as partes, isto é, por professores e alunos. A libertação do estado de opressão é uma ação social, portanto, acontecer isoladamente, neste caso o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade. tomamos consciência de que a discussão em torno de gênero perpassa pelas relações que constituímos, no trabalho, no lazer, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de diversidade.

Em contrapartida, as práticas desenvolvidas por educadores estão – de certa forma – contextualizadas por políticas educacionais, as quais não se dobram de forma exclusiva à reprodução das orientações explícitas nas normatizações oficiais. Por vezes, influenciadas à



convivência familiar e pelos meios de comunicação, os mecanismos de produção, considerados por Fernandes (2008) como reprodução e consumo das ideologias vigentes, diferem os espaços de socialização. Tais afirmações são corroboradas quando se apresenta as discussões sobre as representatividades de sexualidade veiculadas no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (STAMPF, 2003).

Neste sentido Freire (1996) questiona a função de educador autoritário e conservador, que não permite a participação e integração dos educandos, suas curiosidades, insubmissões, e as suas vivências adquiridas no decorrer da vida e do seu meio social. Coloca vários argumentos em prol de um ensino mais democrático entre educadores e educandos, tendo em vista que somos seres inacabados, em constante aprendizado e transformações.

O diálogo entre o educador e educando começa em seu planejamento sobre o conteúdo programático, quando questiona o que vai refletir com seus alunos. Mas esse conteúdo não pode estar dissociado do cotidiano dos alunos. Ele tem que ter uma relação com o que eles vivem no mundo atual (FREIRE, 2003). Destaca-se, nesse primeiro instante, o compromisso e a necessidade de tomar a esperança, partindo do princípio de que o educando traz consigo a “experiência feito” e, ter na e pela educação se seu espaço dialógico. Sendo que, através das relações históricas, econômicas e sociais é perceptível a real importância que a mesma tem.

Para Freire (2003) o homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio deve acontecer em sociedade, por isso as questões que se referem à sexualidade não se limitam ao individual. Pelo contrário, buscam compreender as atitudes e valores coletivos, considerando a necessidade de contextualizar os aspectos culturais. Por meio das relações é que se define - por exemplo - as relação de gênero, ou seja, entre o que homens e mulheres podem e devem fazer por serem do sexo masculino ou feminino. Saffioti (2004) considera essas descrições definidas de sexualidade como antagônicas em que a divisão da humanidade deixa categorizados dois grupos, que se apresentam em oposições, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes.

Tal exposição anterior volta-se para a teoria do pensar certo, isto é, descobrir e entender o que está escondido nas coisas e nos fatos que observamos, analisamos e vivenciamos (FREIRE, 2003). Constantemente as diferenças de forma de tratamento às pessoas em relação ao seu nível social, debruçam-se a negação do outro. Entretanto, Freire (1996) nos leva a conscientização de educar é também respeitar as diferenças sem discriminação, dado que esta é imoral - nega radicalmente a democracia e fere a dignidade do ser humano - sendo assim, qualquer forma de discriminação deve ser rejeitada.



Contudo a reflexão sobre a diversidade na escola é um processo amplo que se situa no avanço de novos movimentos, que impactam e enaltecem a diversidade nas relações de gênero. Balestrin (2007) verificou que as representações sociais - presentes - focam na diversidade dos sujeitos. Trazer esse tema à discussão na escola é fundamental. Assim, como afirma Sabat (2004, p. 98), “é precisamente a representação que nos permite relacionar a educação com a produção de identidades de gêneros”. Tanto as considerações a realizar na escola quanto as de relações estabelecidas socialmente - nos exibem maneiras específicas sobre a feminilidade e a masculinidade – apontando as formas “corretas” de relacionamento socialmente desejável a conviver integradamente na sociedade.

Considerável a postura de educadores, em que se fazem necessárias reflexões que busquem os valores democráticos em relação às questões de gênero. Por meio do trabalho pedagógico podem se transmitir a valorização da equidade entre os gêneros e a dignidade de cada um individualmente. Compreende-se que na sociedade, não existem índices para medir a homofobia, o que “na verdade há é um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar. Há um processo de expulsão e não de evasão” (BENTO, 2008, p. 129).

Considerações finais

Para tanto a instituição de ensino - de modo especial - a educação em sua condição de completude, apresenta-se como ferramenta para que se constitua a nossa sociedade que, ao mesmo tempo em que contribui para manter e reproduzir as desigualdades entre os gêneros, também componham um importante mecanismo de mudança de aproximação a uma condição mais igualitária entre homens e mulheres. No Brasil, o investimento em políticas de ação afirmativa começou com intenção de eliminar desigualdades historicamente surgidas, garantindo, assim, a igualdade de gêneros.

Uma educação disposta a assegurar a diversidade humana necessita de exercícios, tolerância e respeito ao convívio com a diversidade, isso, me remete a olhar o outro com olhos de sensibilidade e disposição de alteridade. Instiga-me a estudar este tema, por fazer sequência a minha pesquisa desenvolvida durante o mestrado, dado que a mesma refere-se a formação de professores, sendo assim darei continuidade, porém com ênfase e aprofundamento sobre questões que se referem à diversidade de gênero.

A instituição escolar foi constituída na história da humanidade enquanto espaço de socialização do conhecimento formal. O processo de educação vai além do formal, ele



possibilita novas formas de pensamento e de comportamento: através das artes e das ciências o ser humano, transforma sua vida e a de seus descendentes. A escola é assim, um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências pedagógicas imobilizadoras, mas buscar metodologias que disseminem e dialogam com o conhecimento contemporâneo.

Entendemos que as relações de gênero - incluídas no currículo da escola - são fundamentais, buscando contribuir para a promoção da igualdade, na medida em que promovem o respeito à diversidade. Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto espaço social, proporcionar a convivência com a diversidade. Estima-se esse espaço como vantagem para a discussão de questões referentes à diversidade de gênero.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BALESTRIN, Patrícia Abel. *Onde está a sexualidade: representação de sexualidade num curso de formação de professores*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade*. São Paulo; Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. Sujeitos do sexo/gênero/desejo *In: Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CORRÊA, Lisete Bertotto. *A exclusão branda do homossexual no ambiente escolar*. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DICIO, Dicionário Online de Português. *Equidade*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade/>

FERNANDES, Daniela Mota. *Investigando a sexualidade de professoras: suas histórias, saberes e práticas*. 2008. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

FETTER, Shirlei Alexandra. Diversidade de gênero: um olhar atento aos estereótipos no ensino fundamental. *Licencia&acturas*, Ivoti, v. 5, n. 1, p. 48-56. jan./jun., 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.



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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio*. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281321251_Transfobia_e_crimes_de_odio_Assassinatos_de_pessoas_transgenero_como_genocidio.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. *Diferentes não, desiguais*. A questão de gênero na escola. São Paulo. Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 2007. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MODESTO, Transgeneridade: um complexo desafio. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 24, 49-65, dez, 2013.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 95-106.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Márcia Maria de. *Construindo a inclusão da temática educação sexual no projeto político pedagógico de um colégio público de Goiânia*. 2007. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Programa Multi-institucional de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - Convênio Rede Centro-Oeste (UnB/UFG/UFMS), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

STAMPF, Débora Karine. *Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*. 2003. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

UNICEF. *Declaração dos direitos humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>.



A NEUROEDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O PROTAGONISMO DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E EMOCIONAL DE CRIANÇAS

Camila Rama - FACCAT¹⁸

Cármem Marilei Gomes - FACCAT¹⁹

Daniele Pereira Guidotti dos Santos - FACCAT²⁰

Alexio Matheus Fröhlich - FACCAT

Gabriela Sueli Laux - FACCAT

Resumo: Considerando a capacidade do cérebro de se modificar durante o processo de aprendizagem e seus consequentes benefícios, cada vez mais estimula-se que os educadores sejam agentes de intervenções voltadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças. Assim, buscou-se verificar o acesso dos professores a esse conteúdo e como os mesmos o utilizam. Além disso, este estudo teve o objetivo de estimular o conhecimento da abordagem Neuroeducacional e avaliar de que forma esta tem sido apresentada nas escolas. Sendo assim, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, realizada com 11 professores de escolas da rede pública e da rede privada do Vale do Paranhana (RS). Os instrumentos utilizados foram: um Questionário Sociodemográfico e dois Questionários referentes à abordagem Neuroeducacional, sendo um aplicado pré-capacitação e outro pós-capacitação; os questionários foram elaborados exclusivamente para esta investigação. A coleta iniciou com a aplicação do questionário sociodemográfico e o de pré-capacitação, após foram realizados 15 encontros semanais com duração de 1 hora e 30 minutos, em temas relacionados à Neuroeducação (aprendizagem, memória, atenção, funções executivas) e finalizado com o questionário pós-capacitação. Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo de Bardin, o que gerou cinco categorias, e utilizou-se de estatística descritiva para os dados sociodemográficos. Os resultados evidenciaram o reconhecimento da importância da abordagem neuroeducacional por parte dos docentes, contudo, embora possuam um conhecimento prévio acerca de aspectos relacionados à neuroeducação, os mesmos são superficiais.

Palavras-chaves: Neuroeducação. Capacitação em Neuroeducação. Educadores. Protagonismo do Educador. Desenvolvimento Cognitivo e Emocional.

Abstract: It is being increasingly stimulated that educators are intervention's agents turned at the cognitive and emotional development of children. So, it was verified teachers' access to this content and how to use it. Aside from that, this study had the goal to stimulate knowledge of the neuroeducational approach and to evaluate how it has been presented in schools. Therefore, it is a descriptive research with qualitative approach, accomplished with 11 teachers from public and private schools in the Paranhana Valley (RS). The instruments used were: a Sociodemographic Questionnaire and two Questionnaires referring to the Neuroeducational approach, being one applied pre-training and another post-training; the

¹⁸ E-mail: camila.rama@sou.faccat.br

¹⁹ E-mail: cmarilei@faccat.br

²⁰ E-mail: danielepereira@sou.faccat.br



questionnaires were designed exclusively for this investigation. The collection began with the application of the sociodemographic and pre-qualification questionnaire, after that, 15 weekly meetings with 1:30 of duration were accomplished, with topics related to Neuroeducation (learning, memory, attention, executive functions) and ended with the questionnaire post-training. The collected data were analyzed based on Bardin's Content Analysis, which generated five categories and used descriptive statistics for sociodemographic data. The results evidenced the recognition of the importance of the neuroeducational approach by the teachers, however, they have a previous knowledge about aspects related to the neuroeducation, they are superficial.

Keywords: Neuroeducation. Neuroeducation Training. Educators. Protagonism of the Educator. Cognitive and Emotional Development.

Introdução

O cérebro é responsável pela forma como processamos as informações, armazenamos conteúdos e selecionamos nossas atitudes. Dessa forma, compreender o seu funcionamento e as estratégias que favorecem o seu aprimoramento é de interesse dos educadores, pais e todos os envolvidos no desenvolvimento de outras pessoas, independente da faixa etária (COSENZA; GUERRA, 2011). Ter discernimento e domínio de estratégias que facilitem os processos educativos pode auxiliar na plasticidade cerebral, no entanto, nem sempre os educadores estão familiarizados com os fundamentos básicos da Neurociência, quem dirá com as evoluções constantes desta área (HERCULANO-HOUZEL, 2009).

Ter conhecimento na área da Neuroeducação torna-se uma ferramenta importante para que os docentes possam contribuir de forma mais efetiva em relação à plasticidade cerebral dos discentes (DIAS, 2013). Sendo assim, cada vez mais tem sido estimulado que os educadores possam ser agentes de intervenções precoces relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional, tendo em vista que o cérebro é capaz de se modificar durante o processo de aprendizagem, independentemente da idade (COSENZA; GUERRA, 2011).

Na infância, diferentes regiões neurais estão em ampla formação de conexões sinápticas, necessárias para a comunicação adequada entre as diversas áreas que vão formar os circuitos neurais. Realizar estimulações neste período, e que respeitem as etapas do amadurecimento neurológico de cada criança, tornam-se estratégias apropriadas para propiciar um desenvolvimento cognitivo e emocional adequado (SROKA et al., 2014; PAULUS, 2015). Assim, como os pais e cuidadores, os professores se tornam agentes importantes no que tange aos aspectos vinculados à cognição e à emoção de crianças.



Ressalta-se a necessidade de os professores estarem à frente desses processos de desenvolvimento cognitivo e emocional, haja visto que são facilitadores e considerados como adultos de referência que as crianças possuem (DIAS, 2013).

Atenção e Memória: Aspectos Neurais

O processo de memorização é complexo, envolvendo reações químicas e circuitos interligados de neurônios. Quando tais células nervosas são ativadas, liberam neurotransmissores que atingem outros neurônios por meio de sinapses. Sendo assim, quanto mais conexões neurais, mais memória, porém o processo de memorização varia de acordo com as alterações do estado emocional, o estado de alerta e a motivação (BEAR, 2008).

Izquierdo (2011) destaca que os estímulos sensoriais e as emoções têm papel decisivo na construção da memória, pois recordamos por mais tempo e em maior detalhe acontecimentos que ocorreram com um forte grau de alerta emocional. Logo, podemos dizer que os estados de ânimo, as emoções, o nível de alerta, a ansiedade e o estresse podem modular fortemente as memórias (BEAR, 2008) e, que a formação de memórias possui uma relação direta com a atenção (COSENZA; GUERRA, 2011).

Ter atenção não é somente estar esperto, mas ter a plena capacidade de saber selecionar quais das informações que estão chegando ao sistema nervoso central são importantes para aquele momento. Por isso, é importante que se saiba lidar com os impulsos, utilizando somente aqueles que tenham validade para o propósito do aprendizado. Se todas as experiências fossem consolidadas ao mesmo tempo, haveria uma saturação de memórias, por falta de espaço (BEAR, 2008).

Cosenza e Guerra (2011), referem-se à atenção como a capacidade de selecionar e manter controle sobre a entrada de informações externas necessárias em um dado momento para a realização de um processo mental, mas também diz respeito ao controle de informações geradas internamente. A atenção é uma habilidade cognitiva de um conjunto de amplas funções que podem ser denominadas executivas, que são funções mentais superiores e complexas que capacitam o indivíduo a interagir com o ambiente (DIAS, 2013).

Considera-se que a atenção é primordial para que o aprendizado aconteça. Haja visto que podemos aprender com mais facilidade o que recebe e/ou nos fixa a atenção, e que nos causa uma determinada emoção. Torna-se importante considerar que sem a atenção pode não haver aquisição adequada de informação, logo não há o aprendizado (ESTANISLAU e



BRESSAN, 2014). Assim, quando os docentes têm consciência de como ocorrem esses processos de formação da memória e atenção, podem lançar mão de estratégias que facilitem a organização neural do cérebro de seus alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura (COSENZA; GUERRA, 2011; IZQUIERDO, 2011).

Funções Executivas

O conceito de funções executivas se refere a um conjunto de processos cognitivos e metacognitivos, sendo a metacognição uma habilidade de avaliar e monitorar continuamente os próprios processos mentais e comportamentais (HERCULANO-HOUZEL, 2009). A atuação integrada das funções executivas possibilita a orientação e gerenciamento de funções cognitivas e comportamentais, possibilitando o engajamento do indivíduo em comportamentos complexos e direcionados a metas. Pondera-se que estas funções não caracterizam um construto unitário, mas abarcam uma série de habilidades que atuam em consonância às exigências e demandas ambientais, compreendendo a atenção seletiva, controle inibitório, flexibilidade cognitiva, atualização e manipulação da informação na memória de trabalho, planejamento e o monitoramento das ações em andamento (GAZZANIGA et al., 2006). Associados, tais processos permitem o controle e a regulação flexível do comportamento e da atividade mental humana.

Uma habilidade relacionada às funções executivas e que, nos últimos anos, vem ganhando ênfase na literatura é a autorregulação. Esta refere-se a um conjunto de processos comportamentais e cognitivos fundamentais ao ajustamento e adaptação do indivíduo ao meio, o que se dá por via do monitoramento, da regulação e do controle de seus estados: motivacional, emocional e cognitivo (BLAIR; DIAMOND, 2008). Também inclui a habilidade de se concentrar, inibir comportamentos impulsivos ou inadequados e atuar de forma autônoma, ou seja, permite ao indivíduo comportar-se de modo deliberado e, assim, controlar suas próprias ações. Apesar de integrarem um todo, diferentes aspectos autorregulatórios podem ainda ser destacados, como a autorregulação comportamental, que se refere ao controle do ato/resposta motora; emocional, que alude à capacidade de expressar emoções de forma controlada; e, a autorregulação cognitiva, que envolve o controle dos próprios processos cognitivos.

Rosário e colaboradores (2007) sugerem um desdobramento do conceito de autorregulação, o qual denominam de autorregulação da aprendizagem. Este se refere à



capacidade de monitorar, regular e controlar as próprias cognições, o estado motivacional e os comportamentos, consoantes à execução ou aprendizagem de uma tarefa, tornando a criança progressivamente mais autônoma neste processo. Complementam que a criança capaz de autorregular seus processos de aprendizagem não somente é capaz de elaborar e seguir planos, mas também tem a habilidade de se adaptar de modo flexível a diversas situações; ela é capaz de mobilizar comportamentos e recursos cognitivos que sejam adequados e coerentes às especificidades do contexto de aprendizagem.

A estimulação adequada das funções executivas e de autorregulação tornam-se importantes como parte do processo de desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Ter a capacidade de controlar seu comportamento, cognição e emoção, engajando-se de forma voluntária em atividades e regulando sua atuação frente às exigências do meio são habilidades fundamentais para que o indivíduo possa funcionar adaptativamente em uma sociedade que impõe a seus integrantes cada vez maiores desafios e demandas. Quando esta capacidade falha, o indivíduo pode experimentar uma série de dificuldades de ordem cognitiva ou comportamental, o que podem conduzir ao fracasso acadêmico, profissional e social. Haja visto, ele pode se tornar inadequado, não conseguir fazer planos, ter dificuldades em terminar tarefas, pode ser desatento e/ou impulsivo (DIAS, 2013).

Face ao exposto, a autorregulação e as funções executivas exercem grande impacto sobre a capacidade do indivíduo de aprender novas informações (MELTZER; BAGNATO, 2010). Déficits nestas habilidades podem acarretar um comprometimento significativo na acurácia e eficiência do desempenho escolar. Poder-se-ia dizer que escrever, resumir, tomar notas, ler e compreender textos complexos e monitorar seu comportamento poderia ser particularmente difícil (MELTZER, 2010). Como consequência, seu desempenho em diversas áreas fica comprometido. Cabe ressaltar que a vida social e familiar também se desorganizam frente a um funcionamento executivo e autor regulatório inadequado.

Desse modo, tem se mostrado a pertinência e a necessidade da prática de atividades e/ou ensino de estratégias que possam engajar e fomentar o desenvolvimento das funções executivas e da autorregulação. De fato, há evidências que sugerem que quando o ensino explícito destas habilidades é endereçado em conjunto com instruções de leitura, escrita, matemática ou outras áreas de conteúdo, é possível estimular, desenvolver e engajar processos executivos em sala de aula (MELTZER, 2010; MELTZER; BASHO, 2010). Sabe-se que já em idades precoces como crianças pré-escolares, as intervenções para promover o desenvolvimento das funções executivas têm se mostrado eficazes para o aprimoramento da



compreensão da linguagem, consciência fonológica, e cálculo matemático, quando essas se encontram já no ensino fundamental (BARNETT et al., 2008; DIAMOND et al., 2007; LIU et al., 2008). Todos estes fatos endossam ainda mais a pertinência de estudos que se dediquem à compreensão das funções executivas e da autorregulação, sua avaliação e a capacitação de professores para promover o desenvolvimento das mesmas em crianças.

Corroborando com o que já foi descrito a respeito das necessidades de intervenções precoces para melhoria das condições cognitivas e de saúde mental, Estanislau e Bressan (2014) comentam que as escolas têm sido destacadas pelo seu potencial como núcleos de “disseminação da saúde”, considerando que estamos em um período em que a assistência à saúde tem sido cada vez mais concentrada na promoção e na prevenção. Assim, a introdução de professores como protagonistas nos processos de aquisição e reforço de habilidades cognitivas e emocionais em crianças tornam-se imprescindíveis. Isto vai ao encontro a uma nova área multidisciplinar do conhecimento, a Neuroeducação. Em premissa, a integração dos saberes produzidos nas áreas de neurociências, neurologia, pedagogia e psicologia, visando melhorias nas práticas docentes em sala de aula, na saúde mental dos professores e dos alunos (MELTZER, 2010; ESTANISLAU; BRESSAN, 2014).

O presente estudo se justifica pela crescente necessidade dos educadores se apropriarem dos conhecimentos de como ocorrem as modificações cerebrais que resultam na aprendizagem. A capacitação de docentes com o uso de técnicas e abordagens teóricas que, em geral, não costumam constar no currículo acadêmico de formação de professores, confere um diferencial a este projeto. Cabe salientar que o uso de estratégias Neuroeducacionais têm sido cada vez mais estimulado, já que quando conhecemos como o cérebro aprende, intervenções apropriadas podem ser realizadas com maior chance de sucesso. Assim, esses profissionais terão novas possibilidades de intervenções pedagógicas e, também, um novo olhar sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional de seus atuais e futuros alunos.

Método

Delineamento

Trata-se de estudo qualitativo, descritivo na medida em que visa uma compreensão do fenômeno de interesse, o conhecimento da abordagem Neuroeducacional de docentes, bem como, avaliar como essa tem sido apresentada nas escolas (GIL, 2008).



Participantes

Foram convidados 20 docentes que atuam há pelo menos um ano no ensino fundamental de escolas da rede pública e privada do Vale do Paranhana (RS), dentre eles, a amostra foi composta por 11 docentes, os quais realizaram todas as etapas do estudo.

Instrumentos

O presente estudo visou investigar aspectos relacionados à abordagem Neuroeducacional e os conhecimentos sobre a temática dos professores da região do Vale do Paranhana (RS). Sendo assim, as atividades aplicadas foram elaboradas exclusivamente para esta investigação. Optou-se pela aplicação de um questionário sociodemográfico, e dois questionários, um composto por quatro questões (pré-capacitação) e outro contendo três questões (pós-capacitação). Ambos os questionários foram elaborados para investigar aspectos relacionados à abordagem Neuroeducacional.

Procedimentos para Coleta de Dados

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CAAE: 93396418.0.0000.8135 – a coleta de dados foi realizada, no período de início de agosto até o final de dezembro de 2018, totalizando 15 encontros. As capacitações foram realizadas em grupo em uma sala nas Faculdades Integradas de Taquara – sala composta por cadeiras com apoio para efetuar anotações, uma mesa, quadro branco e projetor. Os encontros de capacitação docente foram elaborados a partir de temáticas relacionadas às Neurociências e Educação, como: Atenção, Aprendizagem, Memória, Funções Executivas e Processamento das Emoções, e tiveram a duração média de 1 hora e 30 minutos. Todos os participantes aceitaram prontamente a participação na pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Houve o abandono de nove participantes pré-selecionados, sendo descartado da pesquisa o material previamente coletado. A pesquisa seguiu as orientações da Resolução no 510/2016 (BRASIL, 2016).



Procedimentos de Análise

A análise dos dados se deu pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Na primeira etapa, a pré-análise, as informações coletadas foram examinadas livremente. Na etapa seguinte, o discurso dos participantes foi compilado e distribuído em categorias temáticas *a posteriori*. Na última etapa, os dados foram interpretados. Os resultados quantitativos foram analisados utilizando estatística descritiva, sendo apresentados em sua frequência relativa.

Apresentação e discussão

Dentre os 20 docentes convidados, apenas 11 participaram de todas as etapas do projeto. Após o período de capacitação, foram levantados os dados fornecidos pelos participantes, o que nos possibilitou conhecer melhor os docentes e suas percepção sobre a Neuroeducação no cotidiano de trabalho. Também foram elaboradas a posteriori cinco categorias temáticas, que contemplaram os achados da pré e pós-capacitação. As categorias são “Quem são?”, esta categoria é referente ao questionário sociodemográfico preenchidos pelos docentes no início da capacitação; “Neuroeducação, o que é?”, que engloba questões relacionadas aos conhecimentos sobre a temática inicialmente; “Já nos conhecemos?”, referente aos conhecimentos prévios que os docentes informaram ter; “Trabalhando junto, e agora?” referente à como trabalhar com a Neuroeducação; “E depois de hoje?” referente à quais os conhecimentos adquiridos.

Quem são?

Com a descoberta do neurônio no final do século XIX, promoveu um avanço considerável na ciência; no final do século XX, os estudos biológicos continuaram avançando para, somente, no início do século XXI que os estudos da mente humana ganharam um novo paradigma do complexo mente-cérebro (DE OLIVEIRA, 2013). Pela cronologia das pesquisas, podemos dizer que nossa amostra é, em suma, remanescentes de uma época que a Neuroeducação começava seus passos, visto que a média em anos trabalhados como docentes foi de 15 anos, sendo que um dos participantes informou que lecionava há 27 anos.

Podemos identificar que 70% dos docentes estão cursando ou já concluíram alguma pós-graduação, o que demonstra engajamento relevante para melhor atuação junto aos



discentes. De Oliveira (2013) ressalta a necessidade da constante busca de aquisição de novos conhecimentos, aprimorar suas habilidades, adquirir repertório de estratégias que os habilitem a ensinar, motivar e avaliar seus alunos num formato que seja mais eficiente e compatível com o funcionamento de seus cérebros. O que pode ser identificado nos participantes da pesquisa.

Neuroeducação, o que é?

Definir Neuroeducação é uma tarefa árdua. Rosat e colaboradores (2010) explicam que a Neuroeducação, do ponto de vista psicológico, implica em explicar os comportamentos associados à aprendizagem e, através das neurociências, utilizá-los sobre mudanças neuronais que ocorrem durante o aprendizado para verificar a eficiência sobre os melhores métodos educacionais. Podemos, então, perceber a importância de adquirir esses conhecimentos para o campo docente, visto a importância para melhorar as práticas em sala de aula, fundamentar de forma consistente e verificável a eficiência de tais práticas.

Apesar do pouco contato com a Neurociência na formação inicial dos professores, pôde-se perceber no questionário pré-capacitação que possuíam algum conhecimento acerca de temas básicos da neurociência. Eles alternaram suas respostas entre *“É uma ciência que ajuda a compreender o processo de aprendizagem, as funções cerebrais que são executadas para a consolidação de aprendizagem”*; *“É uma ciência que estuda o funcionamento do nosso cérebro.”*; *“[...] entender as formas de como o cérebro aprende, quais estratégias que ampliam as aprendizagens, para que se tornem significativas”*; *“É compreender cada pessoa na sua singularidade”*. De certa forma, temos respostas coesas e satisfatórias sobre o conhecimento de Neuroeducação, onde informam que é uma ciência que estuda a aprendizagem, o funcionamento do cérebro, entre outras funções.

Já nos conhecemos?

Déficits na formação inicial podem acarretar prejuízos no desempenho do trabalho profissional pretendido (SANTOS; CUNHA, 2014). Apesar da notável ausência da neurociência na formação base dos docentes, pôde-se perceber que eles possuíam algum conhecimento acerca de temas básicos da neurociência (FILIPIN et al., 2017). Tardif (2002) salienta que tanto as bases teóricas como a prática são conhecimentos profissionais evolutivos



e progressivos, sendo assim eles necessitam, por conseguinte, uma formação continuada e contínua.

Com base na literatura e nas respostas atribuídas ao primeiro questionário, podemos verificar questões relacionadas aos déficits na formação dos participantes quando muitos relatam “*não tive nenhum contato com a abordagem de Neuroeducação*”. Apenas um dos docentes participantes relatou ter tido contato mais aprofundado ao relatar: “*sim, na escola em que trabalho e na faculdade, foi bastante esclarecedor sobre a parte psicológica que ocorre na educação*”. A resposta de outro participante: “*alguns cursos de formação continuada (poucos), foram rápidos, em forma de palestra*”, sendo assim, podemos perceber pela fala dos participantes que, apesar de haver um contato inicial, o mesmo não é, de certa forma, adequado à temática, trabalha os conceitos de forma rasa ou sequer tiveram contato algum.

As respostas fornecidas demonstram que a exposição dos professores à temática ainda é muito limitada, considerando sua importância. A Neuroeducação é uma área recente que busca aplicar os conhecimentos da neurociência para auxiliar na compreensão do funcionamento do cérebro, dos processos da aprendizagem, colaborando, assim, para elaboração de novas estratégias pedagógicas de ensino (FILIPIN et al., 2017). Tais estratégias podem potencializar ao máximo a possibilidade de que todos aprendam de uma forma mais eficiente, considerando as subjetividades de cada um. Ao atualizar seus conhecimentos, os docentes permitem-se ter uma nova visão metodológica e sobre suas práticas, fomentando uma forma mais assertiva de ensino, atendendo às dificuldades específicas de seus discentes, conseguindo, assim, facilitar o processo de aprendizagem, bem como minimizar as possíveis dificuldades de aprendizagem (TARDIF, 2002; FILIPIN et al., 2017).

Trabalhando junto, e agora?

Conteúdos relacionados à neurociência ainda são timidamente avultados durante a formação dos docentes (FILIPIN et al., 2017). Nesse contexto, as atividades de formação continuada têm desempenhado o papel de amenizar os problemas relacionados as deficiências na formação inicial de muitos cursos (SANTOS; CUNHA, 2014).

Da Silva e Morino (2012), ressaltam que vários autores que cumprem funções de docentes no âmbito da neurociência cognitiva, expressam sua indignação ao comprovarem que, pouco ou quase nada fala-se sobre o cérebro nos círculos educacionais em geral. Além



disso, os déficits na formação inicial também podem prejudicar o desempenho do trabalho profissional pretendido (SANTOS; CUNHA, 2014).

Filipin e colaboradores (2017), realizaram em um laboratório atividades com um grupo de docentes, com o intuito de aproximá-los e estimulá-los a pensar como refinar suas práticas didáticas utilizando atividades ativas e materiais distintos (balões, garrafa PET, mangueira, smartphones, tablets, cartolina, cola, canetas, tampas, entre outros). Então, a partir do conhecimento e aplicação de neurociências, tal metodologia considera a participação ativa do docente/aluno, estimulando sua curiosidade e criatividade, podendo ser desenvolvidas estratégias de ensino, criando assim oportunidade de ensino para populações diferenciadas, consequentemente facilitando o aprendizado ao envolver atenção às tarefas, bem com emoção (DA SILVA; MORINO, 2012; FILIPIN et al., 2017).

Nos encontros realizados, os docentes participantes tiveram contato com diferentes conteúdos e práticas que poderiam ser utilizadas como atividades em sala de aula. Ao aproximarem-se destes conteúdos, os docentes perceberem que muitas vezes taxavam seus alunos com rótulos tais como “preguiçoso” e/ou “desinteressado”, pelo fato de não prestarem atenção nas aulas ou por não conseguirem acompanhar a turma. Percebe-se que as atividades elucidaram um cuidado e preocupação, desde o momento de montarem suas aulas até em sala de aula ao passar os conteúdos didáticos. Entre os encontros, relataram com ânimo terem aplicado algumas atividades envolvendo os conceitos de Atenção, Memória de trabalho, Foco entre outros e terem visto em sua prática diária os benefícios e as evoluções que a aplicação das Neurociências proporciona.

E depois de hoje?

Goswami (2006) relata em seu estudo que os profissionais possuem imensa boa vontade para (re)aprender a neurociência, demonstrando interesse em atividade que trabalham, elucidem novos conhecimentos na temática. Poder-se-ia dizer que os profissionais identificam que há potencial na mudança de comportamentos a partir das descobertas importantes sobre a aprendizagem humana que são estudadas e comprovadas diariamente, o que contribui para sanar as queixas que muitas vezes surgem no contexto escolar. No entanto, atualmente, os professores estão recebendo muitos pacotes de 'aprendizado baseado no cérebro'. Infelizmente, alguns destes contêm quantidades alarmantes de desinformação ou até



mesmo informações errôneas, lamentavelmente esses pacotes estão sendo usados em muitas escolas (FILIPIN et al., 2017; GOSWAMI; 2006).

Percebe-se que os docentes consideram programas de capacitações, como o do presente artigo, essenciais para o desenvolvimento profissional, mas também para seu cotidiano. Relatam que muitas vezes desconhecem o real motivo da dificuldade de aprendizagem de muitos alunos, como na fala de um dos participantes *“Sem entender como o cérebro funciona, como aprendemos, dificilmente conseguiremos ensinar”*; *“A partir das capacitações obtive um novo olhar para muitas situações cotidianas”*. Ou seja, de forma leiga podem acabar rotulando os alunos por acreditarem que sejam preguiçosos ou desinteressados.

Entretanto, os estudos Neuroeducacionais podem auxiliar os profissionais a terem uma compreensão mais dinâmica do fenômeno aprendizagem, que é algo de veras complexo, como relatado após as intervenções por um dos docentes *“Senti que praticando algumas dicas que a professora ensinou, podemos ter uma aula mais tranquila”*; *“O curso proporcionou momentos de grandes aprendizagens, principalmente na forma como ‘olhar’ o aluno, de entender seus processos de aprendizagem para assim melhor ensiná-los”*; *“se faz urgente esse tipo de capacitação. Porque se estamos em sala de aula, ou em algum ambiente escolar, nos envolvemos diretamente com os processos de aprendizagem dos nossos alunos, sendo assim é fundamental conhecermos as estruturas cerebrais da criança, bem como a aprendizagem acontece”*. As Neurociências aplicadas ao ensino, não só capacitam os professores a ensinar de forma mais assertiva, mas permitem que os alunos tenham a oportunidade de aprender de forma eficaz.

Observando o contexto, podemos perceber que os professores reconhecem a importância dos conhecimentos neurocientíficos para sua qualificação profissional no processo de ensino-aprendizagem, estando dispostos a entendê-los e aplicá-los de forma coerente em sala de aula (FILIPIN et al., 2017). Tal engajamento pode ser percebido na fala dos docentes ao relatarem nos questionários *“com certeza, os docentes precisam desse tipo de orientações e conhecimentos. Para quebrar alguns paradigmas e mito existentes nos comportamentos dos alunos”*; *“Muito importante o conhecimento mais aprofundado nessa área, para que o professor passe a lidar com as individualidades e não generalizando futuros problemas com alunos”*. Isso é de uma importância ímpar para o desenvolvimento da educação regional e no Brasil.



Considerações finais

Goswami (2006), demonstra que há uma “fome” nas instituições de ensino por informações sobre o cérebro. Professores e educadores estão ansiosos para colher os benefícios do "século da neurociência" para seus alunos. Porém definir Neuroeducação é uma tarefa árdua se tomarmos como base uma explicação linear, baseando-se apenas em uma única linha científica para descrever com precisão essa ciência. Pode-se fundamentar de forma consistente e verificável a eficácia de tais práticas, por exemplo, a partir da visão de Zaro e colegas (2010), que do ponto de vista psicológico, explicam a Neuroeducação do ponto de vista psicológico, o que implica na explicação dos comportamentos da aprendizagem, desde mudanças neuronais, técnicas, métodos de observação e documentação dos comportamentos observáveis.

Compreender que o estudo do cérebro pode transformar, melhorar a prática pedagógica, bem como na formação de neuroeducadores, e que o mesmo está presente há mais de vinte anos (DA SILVA; MORINO, 2012). Sendo assim, é extremamente importante observar que os participantes já possuem uma noção básica dos conceitos de Neuroeducação. Entretanto, devemos explorar esse conhecimento prévio e adicionarmos cada vez mais conteúdo e informação, para que os professores se mantenham atualizados para fazer uso deste artifício tão necessário para o ensino de qualidade.

Perceber que um dos motivos para o cenário de déficit dos conhecimentos passados para os alunos podem ser variados, podendo estar relacionado também à desmotivação frente ao processo ensino-aprendizagem. Conforme Lourenço e De Paiva (2010) a motivação no ambiente escolar é um dos fatores determinantes para o desempenho escolar e a qualidade de aprendizagem. Sem dúvidas, os conhecimentos de neurociência possibilitam que os docentes opte por estratégias mais didáticas e ativas, o que pode conferir maior motivação ao aprendizado por parte dos alunos (FILIPIN et al., 2017).

Após as intervenções, os instrumentos permitiram visualizar os padrões de respostas que os participantes oferecem a cada pergunta, demonstrando assim qual nível de conhecimento sobre a temática possuíam inicialmente. Dias (2013), argumenta que expor a própria opinião acerca das temáticas relacionadas à Neuroeducação, implica em disseminar o conhecimento de abordagens educacionais em Neuroeducação, sendo assim, passando a ser uma ferramenta importante e não mais um assunto desconhecido na prática dos docentes.



Por fim, algo satisfatório e esperado foi perceber que os docentes compreendem as modificações no cotidiano escolar ao aplicar as estratégias passadas, maximizando potenciais e minimizando dificuldades, gerando um processo facilitado e mais efetivo. E, para isso, é necessário que tivessem e tenham conhecimento de como o cérebro funciona, suas dificuldades e como aprender colabora na prática educacional, em contrapartida, acarretando a diminuição das dificuldades de aprendizado (LÓPEZ-ESCRIBANO, 2007; FILIPIN et al., 2017). Espera-se que tanto docentes quanto demais envolvidos no processo educativo percebam que a aplicação da Neuroeducação influirá na prática educacional (DA SILVA; MORINO, 2012), facilitando o processo de aprendizagem, compreensão de problemas e a criação de estratégias mais adaptativas e dinâmicas. Neste sentido, pode-se dizer que ao final do curso percebemos que houve mudanças significativas na compreensão do grupo, um aumento do entendimento sobre o que é Neuroeducação e como sua aplicação gera benefícios coletivos, englobando a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e dos alunos.

REFERÊNCIAS

BEAR, M.F; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neurociência**: desvendando o sistema nervoso. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLAIR, C.; DIAMOND, A. Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. **Development and Psychopathology**, v. 20, p. 899-891, 2008.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA SILVA, Fiderisa; MORINO, Carlos Richard Ibañez. A importância das neurociências na formação de professores. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 21, n. 1, p. 29, 2012.

DE OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 1, p. 13-24, 2013.

DIAMOND, A. *et al.* Preschool program improves cognitive control. **Science**, v. 318, n. 5855, p. 1387-1388, 2007.

DIAS, N. M. **Desenvolvimento e avaliação de um programa interventivo de avaliação de funções executivas em crianças**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.



DIAS, N. M.; SEABRA, A.G. **Programa de intervenção em autorregulação e funções executivas**. São Paulo. Ed. Memnon, 2013.

ESTANISLAU, G.M.; BRESSAN, R.A. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FILIPIN, Geórgia Elisa *et al.* Formação continuada em Neuroeducação: percepção de professores sobre a neurociência e sua importância para a educação. **Experiência: Revista Científica de Extensão**, v. 3, n. 1, 2017.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R. B.; MANGUN, G. R. **Neurociência cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOSWAMI, Usha. Neuroscience and education: from research to practice?. **Nature reviews neuroscience**, v. 7, n. 5, p. 406, 2006.

HERCULANO-HOUZEL, S. **Neurociências: contribuições para aprendizagem**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2009.

IZQUERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. **Rev Neurol**, v. 44, n. 3, p. 173-80, 2007.

LOURENÇO, Abílio Afonso; DE PAIVA, Maria Olímpia Almeida. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 2, 2010.

MELTZER, L. **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, 2010.

MELTZER, L.; BAGNATO, J. S. Shifting and flexible problem solving: The anchors for academic success. *In*: MELTZER, L. (org.), **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, 2010. p. 140-159.

MELTZER, L.; BASHO, S. Creating a classroom wide executive function culture that fosters strategy use, motivation, and resilience. *In*: MELTZER, L. (org.), **Promoting executive functions in the classroom**. New York, NY: The Guilford Press, 2010. p. 28-54.

PAULUS, M. Cognitive development: the neurocognitive basis of early prosociality. **Curr. Biol.**, v. 25, n. 1, p. R47-8, 2015.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Sarilhos do amarelo**. Porto: Porto Editora, 2007.

SANTOS, Marina Rosa Stec dos; CUNHA, Regiane Stafim da. **A neuroeducação e sua importância na formação continuada de profissionais da Educação Básica**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014



SROKA M.C. *et al.* Relationship between receptive vocabulary and the neural substrates for story processing in preschoolers. **Brain Imaging Behav**, dec. 23, 2014.

ZARO, M. A. *et al.* **Emergência da Neuroeducação**: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional. 15. ed. Porto Alegre: Ciências e Cognição, 2010.



RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: quando a criatividade ganha espaço e faz sentido!

Janaíne Limberger - ISEI²¹

Marguit Carmem Goldmeyer - ISEI²²

Resumo: A criatividade está presente na sociedade contemporânea em diferentes contextos e provoca manifestações diversas sobre sua utilidade e significado na área educacional. A comunicação em redes sociais, as mudanças nos relacionamentos, o tempo que parece ter o controle sobre nossas ações e até emoções, as transformações nas futuras profissões e os avanços na tecnologia, ao nosso favor ou não, desafiam as pessoas a criar alternativas de inovação em diversas situações para conseguir reagir a qualquer circunstância que poderá surgir durante a vida. O uso da criatividade torna-se parte de uma necessidade para a sobrevivência humana. Esse movimento da vida influencia na maneira de pensar, de sentir e de agir das pessoas e nas práticas pedagógicas nas escolas, e inclusive, de Língua Portuguesa. A pesquisa foi motivada em função de questionamentos e dificuldades sobre como ser uma professora e aluna criativa no século XXI. O presente artigo embasa-se na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras Português e Alemão do Instituto Superior de Educação Ivoti, que tem por objetivo analisar a eficácia de dinâmicas trabalhadas na reunião da equipe de Residência Pedagógica na produção de aulas criativas e significativas pelos estudantes bolsistas, quando estes atuarem em sala com seus alunos. A pergunta norteadora é “De que forma as dinâmicas usadas nos momentos de encontro de Residência Pedagógica de Língua Portuguesa influenciam os acadêmicos no planejamento e na execução de aulas criativas?”. Deseja-se investigar o espaço da criatividade no contexto escolar. As estratégias metodológicas a serem utilizadas serão: a análise da bibliografia existente sobre o tema; observação das aulas da coordenadora do grupo de Residência Letras- Português, durante dois meses nos momentos de atividades com a Língua Portuguesa, um questionário com todos os acadêmicos atuantes no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa, juntamente com observações de uma equipe por escola-campo das aulas dos futuros docentes. Por se tratar de uma exploração investigativa em andamento, serão realizadas reflexões acerca dos dados já obtidos e, portanto, sem pretensão de respostas conclusivas.

Palavras-chave: Ensino. Criatividade. Língua Portuguesa. Residência Pedagógica.

Abstract: The creativity is present in the contemporary society in different contexts and causes various manifestations about your utility and signification in educational area. The communication in social networks, the changes in relationships, the time that seems to have control over our actions and even emotions, the transformations in the future professions and the advances in technology, in our favour or not, challenge the persons for create alternatives of innovation in various situations to be able to react to any circumstances that may arise during your life. The creativity use becomes part of a need for the human survival. This movement of life influences in our way of thinking, feel and act of persons in the pedagogical practices in schools, and including, of the Portuguese Language. The research was motivated in function of questions and difficulties about being creative teacher and student in the 21st century. The present article is based in research of the Conclusion Work of Course of Portuguese and German Letters of High Institute of Education Ivoti, which aims to analyse the effectiveness of dynamics worked at the team meeting of Pedagogical Residence in

²¹ Bolsista Capes – janaine.limberger@institutoivoti.com.br

²² Professora Orientadora – marguit.goldmeyer@institutoivoti.com.br



production of creative and significant lessons by scholarship students when these act in the class with their students. The guiding question is “In what way the dynamics used in the meeting moments of Pedagogical Residence of Portuguese Language influence the academics in planning and execution of creative lessons?”. Wish to investigate the creativity space in the scholar context. The methodological strategies to be used will be: the analyse the existing bibliography over the theme: observation of classes of the group coordination of Residence Letters – Portuguese, during two month in activities moments whit the Portuguese Language, a questionnaire with all academics working in the Pedagogical Residence program of the Portuguese Language, together with observations of a team per school-field of futures teachers lessons. Because it is investigative exploration in progress, reflections will be made on the date already obtained and, therefore, without concluding answers.

Keywords: Teaching, Creativity, Portuguese Language, Pedagogical Residence.

Palavras introdutórias

Neste artigo, objetiva-se apresentar um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso referente ao tema criatividade no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, necessita-se estudar o contexto em que a sociedade se encontra e a educação voltada para esse meio. Vive-se em um momento peculiar da história da humanidade. Em concordância com Schwab (2016, p. 12) “as mudanças são tão profundas que, na perspectiva da história humana, nunca houve um momento tão potencialmente promissor ou perigoso.” Jamais “as distâncias” de países como o Japão e o Brasil foram tão diminutas. As tecnologias são consideradas comuns no dia a dia das pessoas e suas consequências podem ser positivas ou negativas. Outro fator que está em grande crescimento, também, é o poder das máquinas sobre a humanidade com a inteligência artificial, por exemplo.

Essas transformações, citadas por Schwab, fazem parte de um processo chamado globalização, que acontece em uma escala global e afeta diretamente todas as camadas das nossas vidas, como por exemplo: a arte, a cultura, o esporte, o meio ambiente, a política, entre outros. Bauman (2007, p. 12), em seu livro *Tempos Líquidos*, afirma que ela é a perfuração e a quebra de fronteiras e que as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. Dessa forma, somos influenciados por decisões de países longínquos geograficamente, mas que influenciam na nossa vida sendo com produtos fabricados nesses locais ou por decisões políticas.

Bauman defende que a sociedade vive em tempos líquidos, ou seja, tudo é transitório e transforma-se de maneira frenética sob os efeitos da globalização. Não há local nenhum para escapar-se, pois estamos interligados globalmente por meio de diversos tipos de “redes”. E,



apesar dessa cadeia de contatos, são tempos de individualização com a fluidez do líquido, em que são ignoradas divisões e barreiras, diluídas as certezas, crenças e práticas de todo um povo.

Diante disso, este artigo trará os estudos referentes ao contexto atual e o conceito de criatividade na sociedade, na escola e na prática pedagógica. Não serão apresentadas análises conclusivas, pois o trabalho ainda está em processo de construção. Para o primeiro momento, foram encontradas as bibliografias bases do estudo e realizadas a escrita dos primeiros capítulos, para assim, observar os “Momentos de Língua Portuguesa” nas tardes de reunião do programa Residência Pedagógica, sucessivamente as observações de aulas e, por fim, a aplicação do questionário com os residentes.

Significando o coração do cenário palpitante

A metáfora “Significando o coração do cenário palpitante” conduz-nos à descrição do contexto contemporâneo, suas percepções e realidades. O coração reproduz o cerne de tudo que está em ação, que palpita, no cenário pós-moderno.

Nas percepções do contexto pós-moderno, não existe mais a certeza sobre nada e não se consegue ver durabilidade nos projetos de objetivos da vida, pois não se sabe o que poderá acontecer no “amanhã”. Tudo isso é resultado do processo de globalização, que ocorre nas empresas transnacionais, as quais trabalham com filiais espalhadas por todo o planeta interligando todos os continentes.

As pessoas estão cada vez mais conectadas. A cultura, as instituições e a trajetória da sociedade caminham para um universo cada vez mais inter-relacionado. Por exemplo, estabelecem-se redes de comunicação por meio de mídias participativas, nas quais se apresentam notícias, fatos e novos meios de entretenimento em tempo real no mundo todo. Pessoas, agentes públicos e privados aparecem conectados. (CAMARGO, 2018, p. 13)

Nesse contexto, vê-se que a história da humanidade passou por três revoluções industriais e nesta etapa o corpo social humano encontra-se na quarta revolução industrial. Em consentimento com Schwab (2016, p. 15) a palavra “revolução” denota mudança abrupta e radical. Analisando as três revoluções, percebe-se que sempre se sobressaiu uma transição da força muscular para a mecânica, uma substituindo a outra durante o passar dos anos. Esses dois elementos evoluíram até a quarta revolução industrial, na qual, em concordância com Schwab (2016, p. 15), a produção humana é aumentada por meio da potência aprimorada da cognição.



Ela teve início na virada do século e baseia-se na revolução digital. É caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial e aprendizagem automática (ou aprendizado de máquina). (SCHWAB, 2016, p. 16)

Essas mudanças da quarta revolução industrial são muito mais velozes que as anteriores, pelo motivo da sociedade estar cada vez mais interconectada. A partir disso, surgem sempre novos produtos em um curto espaço de tempo. “Todas as inovações e tecnologias têm uma característica em comum: elas aproveitam a capacidade de disseminação da digitalização e da tecnologia da informação.” (SCHWAB, 2016, p. 23) Alguns dos produtos da quarta revolução industrial são a Inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas, veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica.

A quarta revolução industrial, no entanto, não diz respeito apenas a sistemas e máquinas inteligentes e conectadas. Seu escopo é muito mais amplo. Ondas de novas descobertas ocorrem simultaneamente em áreas que vão desde o sequenciamento genético até a nanotecnologia, das energias renováveis à computação quântica. O que torna a quarta revolução industrial fundamentalmente diferente das anteriores é a fusão dessas tecnologias e a interação entre os domínios físicos, digitais e biológicos. (SCHWAB, 2016, p. 16)

Diante disso, os cidadãos podem sentir-se um pouco despreparados e “perdidos” no turbilhão de inovações existentes e, por consequência, são capazes de perder o seu equilíbrio para viver.

A perda moderna da fé, que não diz respeito apenas a Deus e ao além, mas à própria realidade, torna a vida humana radicalmente transitória. Jamais foi tão transitória como hoje. Radicalmente transitória não é apenas a vida humana, mas igualmente o mundo como tal. Nada promete duração e subsistência. Frente a essa falta do Ser surgem nervosismos e inquietações. (HAN, 2015, p. 44)

Essa ausência de esperança é comum na atualidade e é provocada por todos os fatores já citados acima. A inconstância dessa existência transforma os seres humanos em depósitos de informações globais e falta de valores próprios. Além disso, as pessoas não resolvem somente os problemas de suas comunidades e famílias, mas precisam encontrar soluções para adversidades encontradas mundialmente. Elas vivem em conjuntos urbanos influenciados por esses fatores globais, o que se torna algo complexo.

Essa constante busca por adaptação e adequação aos moldes da globalização gera uma insistente preocupação com atualizações e rendimentos nas produções, não somente nas empresas, mas consigo mesmo, para conseguir conservar-se no mercado.



A sociedade disciplinar de Foucault, feita de hospitais, asilos, presídios, quartéis e fábricas, não é mais a sociedade de hoje. Em seu lugar, há muito tempo, entrou outra sociedade, a saber, uma sociedade de academias de fitness, prédios de escritórios, bancos, aeroportos, shopping centers e laboratórios de genética. A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. (HAN, 2015, p. 21)

Existe uma aflição por ter-se o controle próprio nas mãos. Ser “empresário de si mesmo” gera uma falsa ideia de poder sobre a situação vivida. Em conformidade com Han (2015, p. 24) “o poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho.” Diante disso, observa-se uma sociedade focada no rendimento e produção, que se baseia no poder de si a partir da positividade. Para Han (2015, p. 25) “a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. [...] O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever.” Desse modo, os cidadãos são pressionados a darem o melhor de si para projetos curtos e a não pensarem mais a um longo prazo.

Esses atributos da vida pós-moderna da sociedade do desempenho levam muitas pessoas à depressão e ao sentimento de fracasso, que conforme Han (2015, p. 14) “são estágios patológicos devidos a um *exagero de positividade*.” A humanidade não tem mais uma crença de um futuro concreto. Para Han (2015, p. 15) “a violência não provém apenas da negatividade, mas também da positividade, não apenas do outro ou do estranho, mas também do *igual*.”

Esse medo de ser ultrapassado resulta em pessoas permanentemente cansadas. Ser alvo de julgamentos a todo instante transforma o ser humano em uma máquina a ser “condenada” em todos os momentos por não conseguir atingir os objetivos propostos. Em conformidade com Bauman (2016, p. 75) “estar sem emprego implica ser descartável, talvez até ser descartado de uma vez por todas, destinado ao lixo do “progresso econômico”.” Esses fatores transformam o medo em uma fobia que não é mais saudável. Toda pessoa necessita desse sentimento para evitar situações de risco, contudo, caso ultrapasse os limites, isso pode atrapalhar as suas atividades diárias e sua vida.

A comunicação em redes sociais, as mudanças nos relacionamentos, o tempo que “escorre como um líquido”, as transformações nas futuras profissões e os avanços na tecnologia, ao nosso favor ou não, desafiam as pessoas a criar alternativas de inovação em diversas situações para conseguir reagir a qualquer circunstância que poderá surgir durante a vida. O uso da criatividade torna-se parte de uma necessidade para a sobrevivência humana, inventar alternativas para não ser levado pela onda de pessimismo, depressão e desesperança.



O ensino de Língua Portuguesa pode contribuir para significar a vida, se as aulas foram pensadas e planejadas com criatividade.

Portanto, criar e praticar soluções individuais para problemas socialmente produzidos é uma forma de subsistência humana. Em suma, sonhamos com um mundo no qual possamos confiar e acreditar. Um mundo seguro. (BAUMAN, 2007, p. 100) Logo, uma forma de buscar isso é através da educação.

Compreensão de criatividade

Diante do contexto exposto acima do coração do cenário palpitante, o professor e o aluno estão inseridos nesse meio. Por isso, são imprescindíveis algumas atitudes para a educação desta era. Para analisar a atualidade é necessário compreender o que se entende por educação na sua definição ampla.

Para Antunes (2014, p. 11) “em sentido vocabular, a palavra “educação” nos remete ao ato ou efeito de educar, processo que busca o desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade.” Com essa afirmação tem-se a educação como um aperfeiçoamento para a vida em comunidade e da formação de identidade.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional. (MORIN, 2014, p. 65)

Dessa forma, é perceptível a relevância do trabalho do docente para a inserção do sujeito cidadão e protagonista da própria vida. É evidente que os desafios são imensos, mas também existem muitas possibilidades e caminhos novos a seguir. É um trabalho em conjunto para transformar as dificuldades em vigorosas oportunidades.

Isto posto, o aluno transforma-se em autor do seu conhecimento com o meio como ajuda nesse processo. Para que isso se torne possível, o professor deve ter um planejamento estratégico e objetivos claros de aprendizagem.

[...] educador não é mais quem detém exclusivamente o conhecimento, tendo em vista que o seu papel é muito mais amplo e complexo. O professor precisa provocar novos desafios e organizar roteiros personalizados de aprendizagem, tanto individual quanto coletivo. (EDUCAÇÃO, 2019, p. 8)



As mudanças rápidas do mundo hiperconectado faz com que os procedimentos da sala de aula também tenham que sofrer alterações para que realmente ocorra a produção e disseminação do conhecimento. Busca-se formas de ensino que sejam mais significativas para a vida do estudante. Diante disso, a criatividade está presente na sociedade contemporânea em diferentes contextos e provoca distintas manifestações sobre sua utilidade e significados na área educacional.

Dessa forma, o uso de estratégias que impulsionam a criatividade são boas opções de práticas nos diversos contextos do país e do mundo. Ela transcende todas as áreas do conhecimento e, portanto, está totalmente conectada com a educação convergindo com as suas ideias:

Independentemente da escola metodológica, a criatividade está ligada à essência da educação pelo seu caráter multidisciplinar e transversal. Ela está presente em todas as áreas do conhecimento ou mesmo mediando a relação entre estas áreas na escola. O caráter múltiplo do ato criativo demonstra-se ao longo da história, por meio de ideias, inventos, descobertas e obras que expressam na prática o ato de criar e o aprender criativo. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 24)

A criatividade pode ser vista por suas - interfaces e interrelações. Ela possui significados variados conforme a área em que está inserida, assumindo assim, o enfoque desejado pelas pessoas ou pesquisadores de determinado campo. Da mesma maneira, ocorre na educação, na qual encontram-se distintos contextos:

A educação é como um caleidoscópio. Podemos enxergar diferentes realidades; podemos escolher mais de uma perspectiva de análise e cada uma terá sua lógica, seu fundamento, sua defesa, porque projetamos na educação nosso olhar parcial, nossas escolhas, nossa experiência. (MORAN, 2012, p. 13)

Por conseguinte, a criatividade expõe traços parecidos com essa denominação de educação explanada acima, pois depende da intencionalidade de quem a instiga, da natureza das ideias presentes, do estado de ânimo dos sujeitos criadores e mobilizadores. Assim sendo, ela compõe uma das características do ser humano e está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, como também, em produções artísticas, fabricação de produtos, entre outros. Ela instiga a autonomia e a reflexão das ideias durante todo o percurso da geração de uma nova perspectiva:

A criatividade é ao mesmo tempo comportamento, qualidade, processo e produto. É a base do ato de liberdade, ou melhor, da ação libertadora, é fator determinante na formação do senso crítico. A magia da criatividade está justamente na sua multiplicidade de manifestações, sentidos e potencialidades, por isso nosso interesse em pensá-la nos contextos de aprendizagem. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 22)



O ato criativo pertence à espécie humana desde os primórdios históricos, pois com ela o ser humano conseguiu evoluir, construindo e reconstruindo suas práticas para a sua sobrevivência contínua. O processo criativo é uma capacidade de se adaptar a novas situações. “Em suma, acreditamos que a criatividade é qualidade que todo ser humano pode demonstrar em sua maneira de viver.” (MYEL, 1972, p. 25)

Pode-se traduzir o processo criativo como uma busca por diversos olhares sobre um determinado problema ou assunto. É analisar e rever os distintos caminhos que uma ideia possui. “Os processos criativos são mais complexos do que a mera reprodução de padrões. Estão ligados às linhas da inteligência, mais precisamente, ao pensamento divergente.” (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 30)

Em vista disso, esses métodos criativos podem ser reconhecidos por diversas áreas de maneira específica, o que pode provocar confusões e desentendimentos, se essas teorias não estiverem bem esclarecidas. “A palavra criatividade deriva da expressão grega *krainein*, que significa realizar, e da expressão latina *creare*, que possui inúmeros significados, como: criar, fazer brotar, fazer crescer, e tirar o nada.” (PEREIRA; MUSSI; KNABBEN, 1999 apud GARCÊS; POCINHO, 2018, p. 19)

Na antiguidade, a criatividade era vista como algo místico nas produções de obras artísticas. Não obstante, “a criatividade estivesse ligada às artes, no presente, ela pode realizar algo “novo”, em qualquer área em que a mente humana encontre significado.” (GARCÊS; POCINHO, 2018, p. 19)

Especialistas veem a criatividade a partir de distintas categorias. Conforme Wechsler (1998 apud MIRANDA, 2016, p. 31) este fenômeno tem sido definido de inúmeras formas ao longo da história. Várias abordagens abrigam diferentes conceitos para esse construto, como as filosóficas, as biológicas, as psicológicas, as psicoeducacionais, as psicofisiológicas, as sociológicas, as psicodélicas e a instrumental. Myel (1972, p. 42) defende que:

Existem no processo quatro aspectos importantes que, tomados em conjunto, parecem explicar a criatividade: estar a pessoa aberta à sua própria experimentação, focalizar a sua própria experimentação, disciplinar suas próprias ações para efetuar a focalização e encerrar – levar o trabalho a uma conclusão.

Para a educação é de grande valia os docentes e discentes estarem sempre com interesse para aprender, reaprender e refletir, a partir do que já foi ensinado e vivenciado. Na visão de estudiosos, a criatividade caracteriza-se pela pisque humana, englobando aspectos mentais, como na psicologia:



A escola psicanalítica destaca o desempenho do inconsciente como base do pensamento criativo. O inconsciente é responsável pelos primeiros processos, e o consciente, o ego, por aspectos secundários. Determina-se o caráter criador e criativo ao inconsciente. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 24)

Baseado nas noções de psicologia, percebe-se a partir da teoria gestáltica, mais um cunho metodológico adotado sobre o quesito de ser criativo, através do pensamento diferente a partir de uma circunstância ou ideia já conhecida, para aumentar a sabedoria criativa do indivíduo:

A escola gestáltica vê a criatividade como uma reorganização cognitiva das estruturas, ou Gestalten. Nesta perspectiva, uma descoberta não significa necessariamente algo novo, significa que uma situação foi percebida de maneira diferente, mais profunda, nova, aumentando, dessa forma, o campo perceptivo do indivíduo, deixando-o mais criativo. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 23)

Já outros defendem a ideia de a criatividade ser um produto de algo externo, uma característica interligada com fatores culturais e de contextos humanos podendo ser históricos ou sociais. “Nessa perspectiva, a subjetividade individual assume-se como experiência do sujeito histórico, a qual não pode ser desconsiderada quando estudamos a criatividade nos contextos dos processos de ensinar e aprender.” (MIRANDA, 2016, p. 31)

Outra categoria declara a criatividade a partir dos frutos no fim de algum procedimento, sendo concreta e reconhecida por especialistas como, por exemplo, pinturas e obras de arte.

Algumas pessoas só aplicam o processo “criativo” a um processo se o produto resultante for reconhecido como excepcional por indivíduos competentes. [...] Outros acreditam demonstrada a qualidade de criatividade se o indivíduo faz algo novo para ele que seja satisfatório e que, nesse sentido, seja útil para ele, se relaciona coisas que antes não estavam relacionadas em sua experiência e se o produto é “surpreendente” (isto é, novo) para ele. (MYEL, 1972, p. 24)

Por fim, tem-se o alcance da criatividade pelo ato de criar algo novo ou pelas interrelações com uma determinada aprendizagem adquirida, que pode ser observada a partir do ponto de vista do criador e dos métodos utilizados. Essa é a definição de criatividade defendida neste trabalho. Em conformidade com Haetinger (2012, p. 21) “a criatividade é a capacidade humana de gerar novas ideias ou ações. Criar é a própria essência da transformação ou dos atos de mudanças que se processam tanto no exterior como no interior do ser humano.” Myel (1972, p. 24) também complementa com a definição de processo criativo como “relacionar previamente coisas não relacionadas”.



Perante isso, deve-se atentar ao ser humano que se espera para o futuro: inovativo e criador de novas perspectivas. Com essa concepção, o minidicionário Aurélio (AURÉLIO, 2004, p. 2006) remete ao ato de ser criativo como quem “tem a capacidade de criar, de conceber e realizar coisas novas, originais; inventivas e criadoras.” A criatividade nada mais é do que vivência. Criar é vivenciar e encontrar novas respostas nessa experiência, novos caminhos para a ação a seguir. (HAETINGER; HAETINGER, 2012, p. 30) A criatividade deverá, então, produzir algo, relacionado ao conhecimento:

Já aqui, consideramos que a criatividade possa *produzir algo*, que, no nosso caso, é o conhecimento. Refere-se também que este algo seja *novo* e *valioso*, colocado em destaque para alertar da relatividade dos termos: *algo novo* não precisa ser rigorosamente algo inédito, pode ter sido adaptado ou reconstruído; *valor* é um termo polissêmico, mas, para além de sua conotação estatística ou monetária, queremos nos referir a algo relevante, precioso e legítimo. (MIRANDA, 2016, p. 32)

Como já mencionado, criar não precisa ser, necessariamente, algo inédito, e sim, originalidades valiosas para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A criatividade deve ser desenvolvida, também, nos docentes. De acordo com Myel (1972, p. 24) “quando dizemos que desejamos para todos, inclusive todo professor, a experiência de criar, queremos dizer criar novidade do ponto de vista do indivíduo. Essas novidades aprimoram o desenvolvimento dos estudos dos discentes, que se confrontam com tais didáticas de ensino:

É preciso que essas novidades favoreçam a aprendizagem e ofereçam maiores oportunidades para a formação dos estudantes”, de qualquer modo, a criatividade é um processo de múltiplas dimensões e influenciado por múltiplos fatores, sobretudo de cunho histórico-cultural e subjetivos. (MIRANDA, 2016, p. 32)

Logo, a língua portuguesa pode estimular muito a criação dos estudantes através de dinâmicas que instigam essa competência ou habilidade, mesmo seguindo padrões de formalidade ou informalidade no estudo complexo de língua.

Caminhos metodológicos: criá-los, descobri-los, senti-los?

A presente investigação, buscando compreender as travessias da criatividade, exigiu da pesquisadora ora descobrir as interfaces da criatividade, ora senti-las e também pressupôs criatividade para buscar as estratégias metodológicas mais adequadas para inquirir informações, imagens, silêncios e falas.

As estratégias metodológicas utilizadas foram: a análise da bibliografia existente sobre o tema, uma coletânea de dinâmicas através da observação de dois meses dos momentos nas



tardes de reunião do programa, um questionário com todos os acadêmicos atuantes no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa que são de cursos distintos como o curso de Letras – Língua Portuguesa, Letras – Português e Alemão e Letras – Português e Inglês, juntamente com observações de uma equipe por escola-campo das aulas dos futuros docentes.

Para análise das dinâmicas nos momentos de Língua Portuguesa das reuniões do programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa em uma utilizou-se uma tabela com critérios para as observações. Essa etapa teve duração de dois meses, ao mesmo tempo em que foram montados os primeiros capítulos da análise bibliográfica.

O restante da coleta de dados está ocorrendo através de observações de quatro aulas, de uma equipe por escola-campo do programa. Logo após, foi aplicado um questionário, com todos os alunos residentes, com o intuito de ver as contribuições ou não para os planejamentos dos professores em formação, obtendo assim, uma comparação entre o plano de aula produzido pelos bolsistas, o que os mesmos pensam a respeito e a prática na sala de aula. Este questionário será com perguntas de cunho descritivo e objetivo. Por fim, será realizada a análise e a interpretação desses dados para a redação e exibição do relatório de trabalho de conclusão de curso.

Considerações finais

A criatividade aproxima-se dos sujeitos silenciosamente, cochicha nos ouvidos e pede para que eles ousem mais, que invistam na busca por alternativas novas, que olhem para problemas com coragem, sem medo de encará-los, como desafios, que impulsionam para o crescimento das pessoas envolvidas.

Esse sussurro constantemente estimulou a presente pesquisa; a paixão pela educação, pelo ensino de Língua Portuguesa e o desejo de inovar nas aulas, não somente porque as metodologias ativas, estão em moda, mas pela convicção de que aulas criativas podem impulsionar a aprendizagem e agregar significados á vida das pessoas.

Acadêmicos partícipes do Programa Residência Pedagógica, alguns com um pouco de experiência em sala de aula outros com nenhuma, compartilham experiências, vivenciam provocações didáticas e metodológicas diversas para que reflitam sobre a arte de aprender e ensinar constantemente. Receitas não são enfatizadas, mas ideias são lançadas para que os



futuros docentes pensem no sentido de aulas de Língua Portuguesa que promovam o protagonismo, a participação e a criatividade.

Travessias seguras, orientadoras? Desafios a partir de desafios? O processo está em análise. Não se deseja concluir sobre os dados já obtidos, mas destacar alguns aspectos já observados durante o processo da pesquisa. Primeiramente, vê-se a variedade de atividades propostas durante os “Momentos de Língua Portuguesa”, todas com o objetivo de auxiliar os docentes no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e gramaticais e, sucessivamente, no momento de planejar as aulas. Durante as aulas observadas, foram perceptíveis alguns aspectos influenciados pelas dinâmicas e por programações de escolas, as quais influenciaram em várias aulas.

Mesmo quando a pesquisa for concluída, a criatividade não permitirá a adesão da palavra conclusão, pois criar, inventar e inovar é preciso sempre. Como docentes temos o compromisso de pesquisar, reinventar e, em parceria, inovar nos espaços escolares para que a vida dos nossos alunos tenha significados e promova sentidos para a humanidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Introdução à Educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

AURÉLIO. **O minidicionário de língua portuguesa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CAMARGO, F. T. D. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

EDUCAÇÃO, P. -T. O. A. Guia definitivo da educação 4.0. **Planneta educação**, Nove Setembro 2019. Disponível em:
<http://www.plannetaeducacao.com.br/portal/arquivo/editor/file/ebook-educacao4.0-planneta.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

GARCÊS, S.; POCINHO, M. **Psicologia da criatividade**. Funchal: Universidade da Madeira, 2018.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: atlas, 2010.

HAETINGER, M. G.; HAETINGER, D. **Aprendizagem criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, S. D. **Estratégias didáticas para aulas criativas**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.



MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5. ed. Campinas: PAPIRUS, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MYEL, A. **Criatividade no ensino.** 2. ed. São Paulo: IBRASA, 1972.

RISCHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.



PICADA CAFÉ E OS INDICADORES IDESE E IDEB

Marcelo Marin - FEEVALE²³

Ernani Mugge - FEEVALE²⁴

Resumo: Os resultados de dois indicadores de repercussão estadual e nacional, o IDESE (Índice de Desenvolvimento Socioeconômico) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), respectivamente, têm evidenciado que o município de Picada Café possui alto grau de desenvolvimento socioeconômico e de qualidade na educação. Com a finalidade de compreender o alcance e a repercussão dessas pesquisas, esse artigo esclarece, primeiramente, o que são esses índices e sobre quais aspectos constroem os indicadores. Em um segundo momento, ao compreender que os resultados positivos derivam de ações desenvolvidas ao longo do processo de constituição do município, busca reconstruir a trajetória histórica de Picada Café, desde o povoamento, por parte dos imigrantes alemães, passando pela constituição da vila, pela emancipação, para chegar à atualidade. Nesse percurso, assinala, em especial, os aspectos integradores, a economia e a educação. De cunho teórico-empírico, a metodologia compreende uma pesquisa bibliográfica e se utiliza de documentos, registros históricos e análise de gráficos e dados que são interpretados e correlacionados com a realidade do município.

Palavras-chave: Picada Café. Desenvolvimento socioeconômico. Educação. IDEB. IDESE.

Abstract: The results of two indicators of national and state repercussion, the IDESE (Socioeconomic Development Index) and the IDEB (Basic Education Development Index), respectively, have evidenced that Picada Café County has a high-quality degree of education and socioeconomic development. In order to understand the scope and repercussion of these researches, this paper clarifies, firstly, what are these indexes and upon which aspects they build their indicators. Secondly, understands that the positive results derive from actions developed throughout the process of the constitution of the county and seeks to reconstruct the historical trajectory of Picada Café, since its settlement by German immigrants, going through the constitution of the village, and its emancipation, until the present time. In this way, it points out, in particular, the integrative aspects, the economy and the education. Considering the theoretical and empirical nature, the methodology consists of a bibliography research and also uses documents, historical records such as data and graphs analysis, to interpret and correlate with the reality of the county.

²³ Mestrando do PPG em Processos e Manifestações Culturais (Universidade Feevale). Graduado em Filosofia (FAFIMC/PUC) e pós graduado em Gestão Escolar (UFRGS). E-mail: marinxvi@gmail.com

²⁴ Doutor em Letras (UFRGS) e pós-doutor em Cultura e Literatura (Universidade Feevale). Professor permanente e pesquisador da Universidade Feevale, atuando no PPG em Processos e Manifestações Culturais e no Mestrado Profissional em Letras. E-mail: ernani@feevale.br



Considerações Iniciais

Picada Café encontra lugar de destaque entre os municípios do Rio Grande do Sul no que concerne à educação, à renda e à saúde, conforme atesta o IDESE²⁵, Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, que avalia a situação socioeconômica dos municípios gaúchos. Essa avaliação é realizada através de três grandes blocos: educação, renda e saúde, considerando-se aspectos quantitativos e qualitativos do processo de desenvolvimento. O estudo, realizado pela Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE), é utilizado para a avaliação da situação do município e, assim, servir de referência para a elaboração de políticas públicas que possam atender melhor a população das cidades gaúchas.

O bloco do IDESE em que Picada Café se destaca é o da educação, conforme aparece na Tabela 1, Bloco a, apresentado a seguir. Esse índice é produzido avaliando 4 indicadores, que se subdividem em: 1) taxa de matrículas na pré-escola; 2) população entre seis e quatorze anos no ensino fundamental; 3) população entre quinze e dezessete anos no ensino médio; 4) população acima de dezoito anos e sua escolaridade. O índice é feito através de uma média aritmética dos indicadores mencionados, sendo que Picada Café soma 0,855 pontos.

No índice renda, Tabela 1, Bloco b, a avaliação é realizada pela renda domiciliar, a renda per capita apropriada (divisão do produto interno bruto do município pelo número de habitantes) e pelo produto interno bruto per capita (que é a renda anual de cada trabalhador). Desta média, origina-se a pontuação que avalia o bloco renda, na qual Picada Café se encontra entre os 60 melhores municípios do estado.

O índice da saúde, Tabela 1, Bloco c, é medido em três sub-blocos: 1) saúde materno-infantil; 2) condições gerais de saúde; 3) longevidade. Nesse quesito, Picada Café encontra-se entre os 30 municípios mais bem colocados do estado.

²⁵ IDESE – informações disponíveis no site: <www.fee.rs.gov.br/indicadores/indices>. Acesso em 09 ago. 2019.



Tabela 1

Ranking dos três municípios mais bem colocados, segundo os blocos do Índice de Desenvolvimento Socioeconômico, no Rio Grande do Sul — 2015

a) Bloco Educação

MUNICÍPIOS	ÍNDICE DO BLOCO
Picada Café	0,855
Casca	0,836
Campinas do Sul.	0,829

b) Bloco Renda

MUNICÍPIOS	ÍNDICE DO BLOCO
Água Santa	0,930
Carlos Barbosa	0,925
Tupandi	0,907

c) Bloco Saúde

MUNICÍPIOS	ÍNDICE DO BLOCO
Nova Roma do Sul	0,924
Nova Araçá	0,916
Santo Expedito do Sul	0,915

FONTE: FEE/CIES/NIS.

Fonte: Site IDESE. Disponível em www.fee.rs.gov.br/indicadores/indices.

No somatório dos indicadores que constituem o resultado final do IDESE, Picada Café encontra-se na 5ª posição, como demonstra o gráfico a seguir, na Tabela 2, que avalia os municípios com a população entre cinco mil e dez mil habitantes.



Tabela 2

IdeSE, sua variação percentual e informações demográficas e econômicas dos 10 primeiros municípios com população entre 5.000 e 20.000 habitantes (a), segundo esse índice, no Rio Grande do Sul — 2014-15

ESTADO E MUNICÍPIOS	IDESE					POPULAÇÃO EM 2015 (b)		PIB EM 2015		PIBpc EM 2015 (c)		ESTRUTURA % DO PIB EM 2015		
	2014		2015		Variação %	Habitantes	Ordem	Valor (R\$1.000)	Ordem	Valor (R\$)	Ordem	Agropecuária	Indústria	Serviços
	Índice	Ordem	Índice	Ordem										
RS	0,757	-	0,751	-	-0,8	11.247.972	-	381.985.143	-	33.960	-	9,4	23,2	67,4
Aratiba	0,860	5	0,860	4	-1,5	6.695	214	928.213	76	139.770	3	6,0	84,0	10,0
Nova Bassano	0,867	2	0,854	5	-0,3	8.615	178	667.175	97	70.392	12	13,3	55,8	30,9
Parai	0,840	11	0,838	9	-0,3	7.194	202	249.424	175	34.126	146	20,9	27,3	51,8
Casca	0,838	13	0,834	12	-0,6	8.660	176	370.903	140	41.038	94	24,0	15,6	60,4
Picada Café	0,836	16	0,833	13	-0,3	5.434	255	306.322	153	55.373	28	2,6	56,5	40,8
Condor	0,825	31	0,823	21	-0,3	6.012	239	304.918	154	44.742	62	36,7	14,3	49,0
Selbach	0,832	19	0,822	23	-1,2	5.078	269	188.342	212	36.685	122	34,1	7,7	58,2
Rondinha	0,817	50	0,818	30	0,1	5.485	254	163.700	244	29.527	200	45,7	3,9	50,3
Alpestre	0,721	331	0,814	40	13,0	7.456	195	535.276	112	70.062	13	8,4	77,5	14,1
Horizontina	0,850	9	0,813	41	-4,4	19.233	110	1.198.255	54	62.305	19	5,6	47,0	47,4

FONTE: FEE/Centro de Indicadores Econômicos e Sociais (CIES)/Núcleo de Indicadores Sociais (NIS).
 (a) 166 municípios
 (b) População estimada com base nas estimativas populacionais da FEE
 (c) PIB per capita computado com população estimada pelo IBGE

Fonte: Site IDESE. Disponível em www.fee.rs.gov.br/indicadores/indices.

A qualidade da educação no município de Picada Café também é atestada pelo IDEB²⁶, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de medir a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a nível nacional com vistas a estabelecer metas para melhorar a qualidade da educação brasileira.

A averiguação destes dados ocorre através da Prova Brasil, aplicada a cada dois anos nas turmas do 5º ano e do 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de português e matemática. O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar, com base nos dados sobre aprovação do Censo Escolar, e as médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, através da Prova Brasil.

Os resultados obtidos pelo município de Picada Café/RS na última avaliação estão representados nos seguintes gráficos:

²⁶ IDEB: informações disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em 09 ago. 2019.



IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:
 Município: Rede de ensino:
 Série / Ano:

Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Picada Café		5.2	5.7	7.0	6.3	7.9	8.0		5.3	5.6	5.9	6.1	6.4	6.6	6.8

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Site IDEB - <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira A A⁺ A⁺
 **IDEB**
 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:
 Município: Rede de ensino:
 Série / Ano:

Município ↕	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
Picada Café		5.0	4.1		6.9		6.4		5.0	5.2	5.5	5.9	6.1	6.3	6.5

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 ** Sem média no SAEB 2017: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Site IDEB - <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Os resultados de 2017 colocaram o município como destaque no estado do Rio Grande do Sul: entre os anos iniciais, o 5º ano obteve a nota 8,0; entre os anos finais, destacou-se o 9º ano que, com nota 6,4, conquistou o terceiro lugar entre os municípios gaúchos.



Principais marcos históricos da trajetória de Picada Café

O ano de 1824 consta como o marco oficial da imigração²⁷, pois, no dia 25 de julho desse mesmo ano, chegou, na Feitoria do Linho Cânhamo, em São Leopoldo, a primeira leva de imigrantes alemães. Esses imigrantes receberam do governo imperial lotes de terras, ferramentas e sementes para iniciarem o cultivo, espalhando-se pela região. Entretanto, somente duas décadas depois, no final do ano de 1844 e início de 1845, famílias germânicas instalaram-se na Schneidersthal, atual comunidade do Morro Bock, chegando ao vale do Rio Cadeia em 1850 (FLORES; FLORES, 1996). Este local, onde as primeiras famílias se instalaram, compreende atualmente a sede do município de Picada Café.

Em 01 de maio de 1875, uma área que pertencia a São Leopoldo desmembrou-se do município, dando origem ao município de São Sebastião do Caí. A ela, pertencia a vila de Joaneta que, em função de seu crescimento demográfico e de sua importância na produção agrícola, recebeu, em 1924, uma subprefeitura e uma subdelegacia.

Além de Joaneta, a Vila de Picada Café também estava em ascensão, como núcleos centrais de produção e de crescimento populacional e sediavam as entidades políticas legislativas e religiosas. Com a constante evolução do comércio e da agricultura, novamente iniciou um processo de emancipação que envolveu o município de São Sebastião do Caí, o qual se efetiva em 28 de fevereiro de 1955, com a emancipação de Nova Petrópolis. Com a nova configuração geográfica, a sede ficou mais próxima de Picada Café, o que facilitou o atendimento das necessidades dos moradores.

A industrialização da vila de Picada Café iniciou com a chegada do Curtume Ritter, em 1943. A empresa teve grande importância no desenvolvimento econômico local, ainda enquanto pertencia ao município de São Sebastião do Caí.

Com o aumento demográfico e o surgimento de centros maiores próximos à Picada Café, na década de 1980, iniciou um grande êxodo rural no povoado. Com o setor coureiro calçadista em alta no Vale dos Sinos, os jovens buscavam oportunidades nas indústrias e abandonavam suas localidades, indo para cidades como Novo Hamburgo e Estância Velha. Nessa época, os Padres José Backes e Inácio Schabarum, juntamente com os líderes comunitários Quirino Alles e Nestor Mallmann, trouxeram a Empresa de Calçados Brochier, com sede em Novo Hamburgo, para Picada Café. A comunidade católica cedeu o antigo salão

²⁷ Já no início do século XIX, foram fundadas colônias alemãs nas regiões nordeste e sudeste do Brasil.



paroquial de Joaneta para que a empresa ali se instalasse, com o objetivo de manter os jovens junto a suas famílias e comunidades. Após a instalação, no ano de 1981, a empresa abriu 26 vagas; posteriormente, chegou a ter 330 funcionários. (FLORES; FLORES, 1996).

Como já exposto, a agricultura teve um papel muito importante no desenvolvimento da colônia alemã, porém a indústria alavancou o progresso do município, complementou a renda e ampliou o poder aquisitivo das famílias cafeenses. As empresas Calçados Brochier e Curturme Ritter foram fundamentais para diversificar a economia do município, gerando retorno, via tributos, aos cofres públicos.

Em 1994 a empresa Calçados Rubello, atualmente Calçados Dakota, instalou-se no município, vindo transferida de Nova Petrópolis. A chamada Caflex Calçados foi outra empresa produtora de sapatos que chegou a gerar 340 vagas de trabalho, mas teve seu ciclo de falência decretado no ano 2000. Além do setor calçadista as empresas de móveis contribuíram para a geração de emprego e renda.

Em 1997, a Calçados Brochier encerrou suas atividades. Em seguida, parte dos funcionários fundaram a empresa Joaneta Calçados, atual Sugarshoes; outra parte fundou a Coopershoes. As duas empresas, que funcionam no município até hoje, possuem excelente estrutura de produção, proporcionando considerável retorno de impostos para Picada Café.

O que pode ser destacado, também, como fator positivo no município, é o setor primário, pois as pequenas propriedades produzem gado e frango de corte, produção de gado leiteiro, hortifrutigranjeiros, milho e a produção de lenha e madeira. Esta produção é comercializada e abastece principalmente a região metropolitana. A madeira e a lenha servem principalmente para a construção civil e para alimentar os fornos de empresas do setor calçadista e de beneficiamento dos derivados do leite.

Breve histórico da educação

O primeiro registro acerca da educação data de 1851, ano em que ocorreu a instalação de uma escola Comunitária. Os primeiros professores que atenderam na escola comunitária foram Nicolau Spengler, Mathias Jung, Frederico Schoenel e Anton Troucourt. A mesma passou para o poder público estadual em 1958, denominando-se Escola Estadual Décio Martins Costa (FLORES; FLORES, 1996).

Em 1947, chegaram as religiosas do Sagrado Coração de Maria que, além do auxílio na pastoral da comunidade junto ao pároco, dedicaram-se a auxiliar o próximo. Como tinham



por vocação da sua ordem congregacional o trabalho com a educação, fundaram a Escola Paroquial Santa Joana Francisca, na comunidade de Joaneta, ao lado da Igreja Matriz. Esta escola foi municipalizada, em 1990, pelo poder público municipal de Nova Petrópolis.

Destaque-se, também, o ano de 1953, quando inicia a Escola Rural 25 de Julho, na área central do município, também configurada como uma escola comunitária. Flores e Flores (1996) afirmam que a mesma foi assumida pelo poder público estadual em 1965, quando o estado financiou a construção do novo prédio. Com a emancipação de Picada Café, em 20 de março de 1992, e sendo a Escola Estadual 25 de Julho a única localizada na área central da cidade, ela foi municipalizada em 1999, pelo poder executivo, que construiu um novo prédio, inaugurado no ano 2000.

A educação em Picada Café: breve exposição

A educação iniciou, no povoado, com escolas comunitárias multiseriadas, que eram mantidas pela própria comunidade. O poder público acabou assumindo estes espaços educacionais. Atualmente, a educação do município conta com quatro escolas municipais, duas escolas de educação infantil e duas escolas de ensino fundamental. No atendimento dos 4 meses aos 3 anos, existem duas escolas particulares conveniadas e uma escola estadual de ensino médio. O total da rede de ensino do município está em torno de 1200 alunos, que também possuem transporte escolar e merenda escolar gratuita, fornecida com acompanhamento de nutricionista.

O quadro de professores municipais tem formação adequada para sua área de atuação. Dos 49 professores municipais, somente 3 profissionais possuem magistério, formação em nível médio, atuando com alunos dos anos iniciais ou educação infantil. Os demais têm a seguinte formação: 12 possuem graduação; 31, pós-graduação; e 3, mestrado, atuando na educação infantil e no ensino fundamental. Vale ressaltar que os demais profissionais que atuam na educação, como secretários de escola, merendeiras, serventes, monitores e atendentes de educação são concursados do município. Este vínculo reflete na qualidade do trabalho: a instituição responsabiliza o fazer destes profissionais, que participam de formação continuada e qualificação anualmente, oferecida pelo município. Percebe-se que o investimento em formação destes profissionais repercute positivamente no trabalho, na atuação com os estudantes.



Destaca-se, também, a implantação do trabalho pedagógico por projetos, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, através de metodologias ativas, em que alunos e professores constroem coletivamente as temáticas a serem pesquisadas e trabalhadas ao longo do ano letivo, sendo os estudantes protagonistas no processo de ensino aprendizagem.

Outras questões importantes a serem destacadas na educação dizem respeito à reorganização das estratégias a partir do ano de 2009. Além da formação continuada, houve uma reorganização do planejamento coletivo semanal: o professor, a partir desse ano, passou a ter horário de planejamento individual e reuniões semanais de planejamento coletivo, as quais variam conforme as horas de concurso do profissional, que podem ser de 25h ou 40h semanais.

Um diferencial bastante efetivo para a aprendizagem dos educandos foi a implantação das escolas de tempo integral na rede municipal. No contraturno, os alunos têm oficinas de acompanhamento pedagógico e reforço escolar. Além disso, a rede oferece oficinas de balett, musicalização, danças aéreas, informática, violão, futsal, jardinagem, horta escolar, danças alemãs, entre outras. Ainda cabe destacar que a proposta pedagógica do município de Picada Café prevê o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e alunos de inclusão, através do atendimento educacional especializado.

Outro aspecto relevante no setor da educação é o trabalho realizado entre família e escola, ou seja, ambas trabalham juntas em prol dos educandos. Por acreditarem na proposta pedagógica realizada pelas escolas, as famílias participam da construção do conhecimento, com voz ativa, através de representatividade do Conselho de Pais e Mestres e do Conselho Escolar, exercendo, assim, a gestão democrática. O envolvimento das famílias, portanto, é efetivo. Como exemplo, ressalta-se que várias obras e melhorias acabam sendo realizadas nas escolas com dinheiro arrecadado através de ações organizadas pelas equipes gestoras, círculo de pais e mestres e comunidade escolar.

O processo de educação requer investimento. Para que tivesse êxito no processo de ensino-aprendizagem, a administração pública municipal investiu em educação, no ano de 2018, 32,15% do PIB do município. Em reais (R\$), isso representa mais de sete milhões aplicados no funcionamento e nas melhorias da estrutura educacional. Este investimento é aplicado e investido também em estratégias e na formação continuada dos professores e profissionais da educação: serventes, merendeiras, monitores, motoristas, atendentes, secretárias e equipes gestoras.



Transformando esta descrição da economia de Picada Café em números, em 2018, o PIB (Produto Interno Bruto) foi de R\$ 129.795.702,00, gerando um orçamento para o município de R\$ 24.000.000,00, dados levantados junto à Secretaria Municipal de Administração e Fazenda do município. Este resultado econômico financeiro está ligado a aos números investidos na educação municipal. O PIB de Picada Café torna possível que a administração municipal consiga atender as necessidades da comunidade nas áreas de saúde, obras, infraestrutura, agricultura e turismo. Em educação, investe quase um terço da sua arrecadação.

Considerações finais

Os resultados positivos do IDESE e do IDEB no município de Picada Café derivam de ações desenvolvidas ao longo do processo de constituição do município. As preocupações administrativas das gestões do poder executivo e do poder legislativo buscaram atender as demandas solicitadas pelos gestores da educação do município.

Breve análise pode levar à conclusão de que a existência de capital e verbas para financiamento automaticamente refletirá na qualidade da educação. Entretanto, não é tão simples: no indicador renda, Picada Café encontra-se na posição 58 entre os municípios com mais renda, porém é o número 1 no estado no indicador educação. Ter verba nas administrações públicas dos municípios auxilia na busca por melhorias na educação dos municípios, mas não é fator decisivo.

As estratégias pensadas nas redes de ensino, com base no conhecimento do território onde as escolas estão inseridas e a construção de uma proposta pedagógica que atraia o interesse dos alunos, tendo por base as metodologias ativas e a gestão democrática, aproximam e fazem com que as famílias acreditem na proposta da escola, efetivando sua participação ativa no processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)**. Disponível em: www.fee.rs.gov.br/indicadores/indice. Acesso em: 10 ago.2019.

FLORES, Hilda A. Hubner; FLORES, Moacyr. **Picada Café**. Porto Alegre: Ed. Nova Dimensão, 1996.



RIO GRANDE DO SUL. **Idese (Índice de Desenvolvimento Sócio Econômico)**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 09 ago. 2019.

SCHAUREN, Décio Aloísio. A Imigração Alemã no Rio Grande do Sul. *In*: GENEALOGIARS (org.). **Famílias de origem alemã no Rio Grande do Sul**: volume I. Porto Alegre: EST Edições, 2015.



EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: olhar inovador contemporâneo

EDUCATION AND TECHNOLOGIES: contemporary innovatory look

Raquel Karpinski - FACCAT/UFRGS²⁸
Shirlei Alexandra Fetter - UNILASALLE²⁹

Resumo: O presente artigo visa dialogar sob o ponto de vista inovador mediante os diferentes contextos educativos que vêm surgindo na sociedade contemporânea, principalmente após a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, e, o que traz à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É notável e, até pode-se dizer que, inevitável hoje em dia distanciar os processos educativos dos meios tecnológicos, uma vez que estão cada vez mais rápidos, precisos e impregnados dos mais diversos conteúdos. Partindo desta realidade, é de interesse acadêmico refletir sobre seu uso, bem como os benefícios dos meios tecnológicos à prática pedagógica, levando em conta os aportes teóricos e o legado de Paulo Freire. Neste sentido, e ao encontro da temática do evento que tem por intenção provocar para o pensar sistêmico, instigar para o trabalho colaborativo e criativo nas escolas, encorajar para a busca e criação de travessias alternativas e inovadoras para a educação. Propõe-se um olhar acolhedor na perspectiva humanista, atualizado das práticas educativas levando em conta o legado dos recursos tecnológicos como inovação. Portanto, o objetivo é mostrar a realidade dentro do contexto da Educação, voltado para a educação de forma integral, sem distanciamento da essência humana, libertadora e autônoma do educando. No contexto escolar, é cada vez mais evidente a necessidade de preparar os profissionais da educação para se apropriar do potencial educativo que as novas tecnologias podem oferecer, desde a utilização destas em sala de aula, quanto no planejamento pedagógico, para que a relação professor e educando seja mais dinâmica, inovadora e integrada. As tecnologias transformaram radicalmente o papel e a relação entre educadores e estudantes, pois, com o maior acesso à informação, faz com que muitas vezes os educandos tenham o conhecimento antes mesmo do professor. Assim, um novo conceito vem ganhando espaço e adesão nas discussões entre docentes e discentes, que é a concepção de ensino híbrido. Uma das abordagens do conceito de ensino híbrido define-o como uma articulação entre online e off-line, entre o tempo que se passa na escola dialogando e socializando com colegas e professores, e também, o tempo online em que o aluno pode utilizar as TICs (tecnologias da informação e comunicação) para ministrar suas atividades, organizar os estudos, pesquisar em diferentes plataformas, compartilhar suas produções, acessar dados do contexto globalizado. Portanto, se faz necessário esta reflexão acerca da temática, dialogando com o sentido Freireano, no que tange a reinvenção e avanços no campo educacional.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Tecnologias.

Abstract: The present article aims at dialoguing from an innovative point of view through the different educational contexts that have emerged in contemporary society, especially after the dissemination of information and communication technologies, and what it brings to the National Curricular Common Base (BNCC). It is remarkable and, it can even be said that it is inevitable nowadays to distance educational processes from technological means, since they

²⁸Doutoranda em Educação. E-mail: raquelk@faccat.br

²⁹Doutoranda em Educação – Bolsista Capes. E-mail: fettershirlei@gmail.com



are increasingly fast, accurate and impregnated with the most diverse contents. Starting from this reality, it is of academic interest to reflect on its use, as well as the benefits of the technological means to the pedagogical practice, taking into account the theoretical contributions and the legacy of Paulo Freire. In this sense, and to meet the theme of the event that aims to provoke systemic thinking, instigate for collaborative and creative work in schools, encourage the search and creation of alternative and innovative crossings for education. It is proposed a welcoming look at the humanist perspective, updated educational practices taking into account the legacy of technological resources as innovation. Therefore, the objective is to show reality within the context of Education, aimed at education in an integral way, without distancing from the human essence, liberating and autonomous of the student. In the school context, it is increasingly evident the need to prepare education professionals to appropriate the educational potential that new technologies can offer, from the use of these in the classroom, as well as in pedagogical planning, so that the teacher and education is more dynamic, innovative and integrated. Technologies have radically transformed the role and relationship between educators and students, because with greater access to information, it often leads learners to have knowledge even before the teacher. Thus, a new concept has been gaining space and adherence in the discussions between teachers and students, which is the concept of hybrid teaching. One of the approaches to the concept of hybrid education defines it as a link between online and offline, between the time spent in school dialoguing and socializing with colleagues and teachers, and also, the online time in which the student can use the ICTs (information and communication technologies) to manage their activities, organize studies, research on different platforms, share their productions, and access data from the globalized context. Therefore, it is necessary to reflect on the subject, in dialogue with Freireano, regarding reinvention and advances in the educational field.

Keywords: Paulo Freire. Education. Technologies.

Introdução

Os avanços tecnológicos têm proporcionado possibilidades de comunicação, interação e informação de modo muito rápido, os quais vêm transformando de maneira integrada todo e qualquer acesso ao conhecimento, principalmente ao propor o acesso instantâneo à informação, trazendo novas formas de interações entre culturas e convivências dentre os indivíduos. Tarouco (2003) coloca que o uso das ferramentas tecnológicas é motivador, por possibilita aos sujeitos, de forma integrada, a compreensão do mundo ao seu redor.

O autor pontua ainda a importância da integração do ensino às novas tecnologias, quando diz:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (TAROUCO, 2003, p. 128).



No contexto escolar, é cada vez mais evidente a necessidade de preparar os profissionais da educação para se apropriar do potencial educativo que as novas tecnologias podem oferecer, desde a utilização destas em sala de aula, quanto no planejamento pedagógico, para que a relação professor e educando seja mais dinâmica, inovadora e integrada. As tecnologias transformaram radicalmente o papel e a relação entre educadores e alunos pois, com o maior acesso à informação, faz com que muitas vezes os educandos tenham o conhecimento antes mesmo do professor.

Nesse contexto, o professor já não é mais o detentor por excelência do conhecimento e, os alunos, uma tábula rasa, um depósito de conhecimento sobre os quais o professor deposita seus saberes. Dessa forma, o professor precisa repensar o seu papel, não mais como possuidor e dominador do conhecimento, mas sim como um articulador de saberes e facilitador aos alunos, fazendo a mediação com estes para que o conhecimento seja produzido.

Em suma, a tecnologia na educação, seja ela de qualquer natureza, deve ser usada em prol do professor e do educando, sendo o docente um mediador para tal abordagem. A tecnologia tem o potencial de fortalecer e potencializar a troca de saberes entre educandos e professores, que por vezes dominam as tecnologias com mais facilidades que seus mestres. Caso contrário, podemos perder o grande potencial das tecnologias que é de servir ao progresso da humanidade, bem como para uma relação humanizadora como um todo, defendida pelo grande Educador Paulo Freire.

Assim, um novo conceito vem ganhando espaço e adesão nas discussões entre docentes e discentes, que é a concepção de ensino híbrido. Uma das abordagens do conceito de ensino híbrido, define-o como uma articulação entre online e off-line, entre o tempo que se passa na escola dialogando e socializando com colegas e professores, e também, o tempo online em que o aluno pode utilizar as TICs (tecnologias da informação e comunicação) para ministrar suas atividades, organizar os estudos, pesquisar em diferentes plataformas, compartilhar suas produções, acessar dados de todos os lugares do mundo. Portanto, se faz necessário esta reflexão acerca da temática, dialogando com o sentido Freireano, no que tange a reinvenção e avanços na educação.

Para tanto, algumas questões precisam ser devidamente esclarecidas, tais como: quais os novos papéis de professores e alunos com o avanço e disseminação das tecnologias? Quais os novos espaços de imersão nas tecnologias? Quais os potenciais da inserção tecnológica na educação?



Neste sentido, a presente discussão ganha importância diante da grande explosão na demanda da tecnologia no Brasil e no mundo, e a necessidade de seu uso em nossas escolas, visando o uso dos recursos tecnológicos na educação popular e seus contextos. A metodologia utilizada neste trabalho foi aportes teóricos vinculados com as práticas subjetivas das autoras.

Breve histórico das Tecnologias na Educação

A utilização de recursos tecnológicos no contexto das instituições escolares, surgiu no contexto brasileiro a partir das décadas de 70 e 80, tanto nas escolas públicas como privadas, principalmente atendendo um movimento do setor administrativo, que visava uniformizar os procedimentos das secretarias das escolas para uma melhor gestão e gerenciamento dos sistemas de ensino. A partir dos anos 90, as tecnologias começam a entrar em sala de aula, onde o uso dos computadores começam a ganhar espaços em alguns projetos, e estes por vezes ocorriam durante o ano letivo.

Com uma proposta pedagógica construcionista: é o movimento LOGO. Paralelo a isso, surgem os programas governamentais nos anos 80 como o EDUCOM, que eram projetos governamentais em informática na educação, que tinham por objetivo formar profissionais e criar centros de pesquisa sobre informática na educação para utilizar os recursos de informática no processo de ensino e aprendizagem dentro das instituições escolares. Segundo Almeida (2009): “em um primeiro momento o uso de computadores foi fortemente influenciado pelos discípulos de Piaget e Papert, chamados loguistas, que a partir de um universo cartesiano, demasiadamente lógico-matemático, ou seja, disciplinar e fechado marcaram a época em que os pré-PC ou os PC com pouca memória e baixo poder de processamento eram utilizados segundo a lógica de interação com a máquina a partir possibilidade de programação no universo lógico-formal de interação entre professor e aluno”.

Ao encontro do escrito, pontua-se que, é necessário que as escolas possam “trabalhar visando à formação de cidadãos capazes de lidar, de modo crítico e criativo, com a tecnologia no seu dia-a-dia. Cabendo à escola esta função, ela deve utilizar como meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem a própria tecnologia com base nos princípios da Tecnologia Educacional” (LEITE et al., 2000, p. 40). Portanto, cabe ao professor a incumbência de reinventar os espaços escolares, em tempos tão acelerados no viés da tecnologia.



Ainda nas décadas de 1970, disseminou-se a abordagem tecnicista na educação. Proposto por Skinner, o tecnicismo tem sua base no uso de um material didático que possa ser conduzido pela ação do aluno. Skinner acredita em uma forma de aprendizagem mecânica, baseada na repetição e no condicionamento. A aprendizagem é individualizada, pois cada aprendiz a faz de acordo com seu ritmo e seu tempo de aprendizagem. A avaliação é sempre do programa e não do aluno. O que importa é que, se o aluno termine o programa, e atinja os objetivos propostos. (Wikispaces.com 2009).

Com o advento da informática o tecnicismo ganha impulso por meio de um processo de transmissão de conhecimentos já programados, onde o aluno já recebe pronto o “pacote de informações”, definidas pelo software do computador, onde a interação do aluno com o professor fica apenas na indicação das respostas dos exercícios. (VALENTE, 1993)

A pedagogia tecnicista apresenta o papel do aluno como ser passivo no processo de aprendizagem e a figura do professor ativo enquanto transmissor de informação e de conhecimento. Entretanto: “Conceber o uso do computador apenas para facilitar e modernizar o que existe no sistema de ensino é uma forma de neutralizar o seu uso. Para que o aprendizado se torne significativo no ambiente informatizado, é necessário repensar o uso do computador e eleger uma abordagem pedagógica construcionista para utilizá-lo”. (ALTOÉ; FUGIMOTO, 2009, p. 6).

Ao encontro dessa abordagem, está a concepção de Pedagogia Bancária de Freire. Para Freire, a prática bancária é uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos. (Freire, 2015). Ainda de acordo com ele “o educador vai enchendo os educandos de falso saber, que são conteúdos impostos” (FREIRE, 2015, p. 100-101). Dessa forma, a educação bancária nega o diálogo entre educador e educando

Assim, se os desafios na introdução do computador na escola não forem atacados corremos o risco de ficar em uma educação bancária, destaca por Freire. “Portanto, se busca uma transformação educacional, o que significa uma mudança de paradigma, que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, com autonomia para construir o próprio conhecimento”. (ALTOÉ; FUGIMOTO, 2009, p. 10).

Hoje, a interação com a internet no ambiente escolar, favorece o uso de diversas formas de linguagem como imagens, textos e sons, facilitando o acesso à informação para o educando e professor. O uso adequado desses recursos, deve possibilitar que tanto o aluno como docente não sejam meros receptores das informações, mas sim possíveis agentes transformadores dessas informações em conhecimento, possibilitando que o aluno seja



protagonista da construção de seu saber, com a devida mediação do professor. Acreditamos que o uso do computador na educação pode potencializar tais mudanças, principalmente na integração dos conhecimentos, objetivando uma formação humana e integral.

Jacques Delors (2003, p. 89), aponto como principal consequência da sociedade da informação, a possibilidade de construção de uma aprendizagem ao longo da vida fundamentada em quatro pilares do conhecimento: “aprender a conhecer, que é adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio em que vive; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; aprender a ser, que é a via essencial, integrando as três precedentes”. (DELORS, 2003, p. 89)

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor desde 1996, preconiza a necessidade da "alfabetização digital" em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior. Assim, se faz necessário à articulação entre saberes dos professores e educandos, seja ela por meio das mídias, tecnologias digitais ou de forma híbrida.

O híbrido como ferramenta inovadora para a educação do século XXI

No contexto atual, muito se tem falado do hibridismo, mais precisamente a partir de 2012, sendo difundido pelo site Porvir (2014). Na primeira vez que o Porvir falou de ensino híbrido, em 2012, não sabíamos como seria, e nem a que nome chamaríamos. O nome *blended learning*, que estava sendo dito ali, se referia à combinação do ensino presencial com o virtual, dentro e fora da escola. Com a integração proporcionada pela tecnologia, os alunos dariam outro sentido tanto no acesso ao conhecimento como novas oportunidades de conhecimentos, fazendo assim, um conhecimento personalizado, uma nova possibilidade de construção de conhecimento começaria a ser vista. (PORVIR, 2014).

Dois anos depois, o ensino híbrido já se consolidaria como uma das tendências mais importantes para a educação do século XXI. Também chamado de *blended learning*, o ensino híbrido busca a personalização do ensino ao alternar momentos em que o aluno estuda sozinho, em ambientes virtuais, e em grupo, com colegas e professores. "O cerne é a personalização do ensino. Buscamos diferentes ferramentas - não somente as tecnológicas - para suprir as necessidades do aluno contemporâneo", explica Adolfo Tanzi Neto, consultor pedagógico e de pesquisas da Fundação Lemann³⁰.

³⁰ Fonte: Revista Educação, 2014.



De acordo com o site Sílabo (2015), o ensino híbrido é um modelo de educação formal que se caracteriza por alternar dois modos de ensino:

o on-line, em que geralmente o aluno estuda sozinho, aproveitando o potencial de ferramentas on-line que podem inclusive guardar dados individuais dos alunos sobre características gerais do seu momento de estudo (acertos, erros, correções automáticas de suas atividades, tempo total de estudo, conteúdo estudado, dentre outros); e o off-line, momento em que o aluno estuda em grupo, com o professor ou colegas, valorizando a interação e o aprendizado coletivo e colaborativo. (SÍLABO, 2015).

Na parte on-line, o aluno possui controle sobre algum elemento do seu estudo, como o tempo, o modo, o ritmo ou o local. Por exemplo, o aluno pode estudar na escola, em sua casa, no laboratório de informática, na biblioteca ou mesa do pátio da escola. Ele pode fazer pesquisa em livros, em seu celular, em um computador ou usando um tablet. Pode estudar sozinho, em grupos ou somente pedir ajuda a alguém quando se sentir necessidade. (SÍLABO, 2015). Aqui a relação primordial está no contato com as tecnologias.

Já a parte off-line deve ser realizada na escola e pode ter vários momentos diferentes: “o aluno estudando em grupos ou com a turma toda, com ou sem a presença fixa do professor, ou até mesmo em momentos individuais”. (SÍLABO, 2015). Neste sentido, aqui as relações são valorizadas, entre alunos e professores, e as trocas têm como ponto central a aprendizagem da aula.

Neste sentido, a ideia do híbrido, on-line e o off-line, traz a concepção de aprendizagem em momentos diferentes, focando sempre a aprendizagem. “Os dois momentos devem buscar um objetivo central em comum, sendo que cada pequena parte desses dois momentos terão características próprias de modo que se complementam e oferecem diferentes formas de aprender e ensinar algo”. (SÍLABO, 2015).

A dinâmica híbrida é dividida em categorias de formas diferentes para o ensino. Segundo o site Sílabo (2015), os modelos sustentados, que conservam algumas características do ensino considerado tradicional; e os modelos disruptivos, que rompem com as características do formato de escola que mais temos hoje.

Nessa concepção de ensino, temos a sala de aula invertida, constituída por três momentos diferentes: “primeiro, o aluno estuda o conceito que será visto na escola antes da aula, se preparando para as atividades que serão realizadas”. (SÍLABO, 2015). Já o segundo “é o momento da aula, em que os alunos usarão os conceitos aprendidos previamente para construir com o professor a aula, aplicando o que aprenderam e participando ativamente da mesma”. (SÍLABO, 2015). O terceiro é o posterior à aula, em que os alunos poderão



aprofundar o que foi estudado em um local externo à escola, buscando mais informações para complementar aquilo que estudaram na aula. Momento de extrema importância para a culminância das aprendizagens. (SÍLABE, 2015). Assim, buscando desenvolver a autonomia dos educandos, bem como a aprendizagem significativa.

Sabe-se da importância do planejamento do professor para qualquer etapa do ensino, e assim, ver e perceber características que serão realizadas da melhor forma, ao encontro da turma. Com isso, a mudança possível tanto de educandos como professores, será de grande valia. Mesmo que o modelo leve mais tempo, sempre é pertinente a tentativa das rupturas no que tange o disciplinar para o interdisciplinar, o fugir da educação bancária tão criticada por Freire. De acordo com Almeida (1999), o professor é responsável para criar um ambiente que “estimule o pensar, que desafie o aluno a aprender e construir conhecimento individualmente ou em parceria com os colegas, o que propicia o desenvolvimento da autoestima, do senso-crítico e da liberdade responsável” (1999, p. 21).

Em entrevista ao Porvir, o norte-americano Horn, disse que é uma oportunidade de desenvolver as habilidades de que o aluno vai precisar para ser bem-sucedido na vida. “O ensino híbrido abre espaço para trabalhos em equipe, pensamento crítico como nunca antes”, afirmou. Para Horn, o ensino híbrido tem também trazido à tona discussões sobre avaliação e organização dos alunos por idade e série. (PORVIR, 2014). Pontuou ainda que o ensino híbrido é a grande tendência do século XXI, uma ferramenta baseada em competências que ajudam na quebra dos conhecimentos duros, pois trabalhar por competências é desafiador, e o híbrido vem com o intuito de flexibilizar. (PORVIR, 2014).

As competências para utilizar as novas tecnologias como ferramentas pedagógicas pressupõem novas possibilidades de relacionar o conhecimento, com os outros e com o mundo, nesta perspectiva “Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas” (FREIRE, 2001a, p. 98).

Neste sentido, podemos afirmar que, falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e ensinar. O trabalho colaborativo pode estar aliado ao uso das tecnologias digitais e propiciar momentos de aprendizagem e troca que ultrapassam as barreiras da sala de aula. Aprender com os pares torna-se ainda mais significativo quando há um objetivo comum a ser alcançado pelo grupo (BACICH; MORAN, 2015).



As mídias na educação: olhar Freireano partindo do Tema Gerador

Assim, na perspectiva do ensino híbrido que, através dos pares torna mais significativa a aprendizagem, destacamos aqui, a importância do tema Gerador apontado por Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2015). Em contraposição ao modelo tradicional, linear e cartesiano de educação, Freire aponta a necessidade de uma abordagem interdisciplinar na educação.

As tecnologias estão aí. Todos os dias somos instigados a saber mais sobre elas, no código de barras utilizado para pagar uma conta, no caixa eletrônico utilizado por todas as agências bancárias. Não há como viver na sociedade contemporânea sem utilizar, mesmo que minimamente os recursos tecnológicos. E ao se falar das TICs nas salas de aula não é simplesmente levar um computador para sala e continuar com as mesmas metodologias enraizadas na Educação Bancária.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Nessa perspectiva do olhar freireano é possível contemplar uma educação libertadora, que emancipe docentes e discentes, pelo resgate da autonomia do pensar. O papel do docente nesse contexto, exige que ele gerencie diversos espaços e tempos, levando em consideração também os ambientes virtuais de aprendizagens.

A metodologia do Tema Gerador proposta por Freire (2015) tem como ponto de partida essencialmente o diálogo com o objetivo de sistematizar o conhecimento do mundo vivido. “a problematização do mundo através da metodologia do Tema Gerador visa a oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento inovador, capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo.” (ZITKOSKI; KARPINSKI; HAMMES, 2016, p. 51).

Um dos aspectos mais originais da proposta do “Tema Gerador é sua radicalidade dialógico-intersubjetiva a partir da qual não há separação entre seres humanos sábios e ignorantes”. (ZITKOSKI; KARPINSKI; HAMMES, 2016, p. 50). Ou seja, no tema gerador todos os saberes são levados em considerações. Ainda para os autores, o Tema Gerador impulsiona uma troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de todos os sujeitos em suas visões de mundo próprias.



Assim, o papel do Tema Gerador é “tencionar entre o saber já construído por cada sujeito com o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo”. (ZITKOSKI; KARPINSKI; HAMMES, 2016, p. 51). Relacionando a sociedade como um todo, uma análise sobre a população, linguagem entre outros onde o trabalho será realizado.

Freire aponta para a importância do uso das tecnologias no contexto de prática pedagógica reflexiva e transformadora. A educação, na perspectiva tecnológica, busca auxiliar no processo de transformação social. Ser professor, no entendimento de Freire (1998), implica em um compromisso constante com as práticas sociais e nelas envolvidas as tecnologias educacionais.

Uma formação reflexiva implica que o docente em sua própria prática pedagógica seja crítico em relação aos conteúdos disponibilizados nas plataformas *on lines* e construa novos conteúdos ao longo de sua formação. É um processo que demanda tempo, dedicação e principalmente envolvimento do professor nas discussões, para que o uso dos recursos tecnológicos seja agregado à prática pedagógica na educação escolar.

Para isso é preciso que o professor esteja capacitado para usar as tecnologias digitais como um recurso pedagógico inovador para o desenvolvimento de suas aulas, e não apenas, para reproduzir conteúdos que poderiam ser escritos no quadro ou impressos e distribuídos aos alunos de forma tradicional, pois “[...] o fato de ser digital não garante o caráter de “inovação”. Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs.”. (BRAGA, 2013, p. 59).

De acordo com Bévort (2009, p. 3), “as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação, [...] gerando novos modos de perceber a realidade, de aprender, de produzir e difundir conhecimentos e informações”. Sendo assim, acreditamos que o tema gerador proposto por Freire, articule as relações tecnológicas cada vez mais presentes nos contextos pedagógicos. Criando e reinventando novas possibilidades de ensino-aprendizagem, utilizando-se de métodos como o ensino híbrido.

Considerações

A tecnologia está presente em sala de aula por vezes, apenas como um recurso didático e não como um recurso de aprendizagem, sendo utilizado por nós professores para apresentar os conteúdos aos educando e, não como uma ferramenta de produção de conhecimentos



Assim, o não aproveitamento dos recursos tecnológicos impossibilita que algumas atividades sejam mais dinâmicas e efetivas, e entrelace teoria e prática, caracterizado aqui, como o ensino híbrido.

A escola, enquanto instituição educativa, ainda desconhece muito do potencial criativo e inovador das novas tecnologias de informação e comunicação. Embora a tecnologia tenha avançado de forma muito rápida, a escola se move lentamente em adotá-la de forma efetiva e explorar os recursos oferecidos.

Isso decorre em partes, principalmente por um desconhecimento do corpo docente em como trabalhar e explorar o potencial dos recursos tecnológicos e, por outro, das dificuldades econômicas, principalmente das escolas públicas, para adquirirem ferramentas tecnológicas e aparelhar o ambiente escolar.

Percebe-se que a formação continuada é fundamental para a articulação entre tecnologias e educação, tornando ambas aliadas na formação de sujeitos na perspectiva humana e integral. Sabemos que novas realidades e possibilidades de interação emergem neste mercado das tecnologias, que a cada dia evolui de forma mais rápida.

É mister que os sistemas de ensino empreendam uma ampla e constante reflexão sobre os sentidos e importância do uso das tecnologias no cotidiano escolar, indispensáveis para que estas sejam utilizadas de forma efetiva na escola, potencializando a troca e a integração entre saberes, necessárias para uma formação humana e cidadã.

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Anair; FUGIMOTO, Sonia Maria Andreto. **Computador na educação e os desafios educacionais**. 2009. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1919_1044.pdf. Acesso em 18 abr. 2017.

ALENCAR, Anderson Fernandes. **O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas**. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005.

ALMEIDA, Doriedson Alves. **TIC e Educação no Brasil: Breve histórico e possibilidades atuais de apropriação**. Vitória: Revista Pró-discente: Caderno de Produção Científica. ago./dez. 2009.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio**, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>. Acesso em: 18 abr. 2017.



BÉVORT, Evelyne. **Mídia-Educação: conceitos, história e perspectivas**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRAGA, Denise B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **LDB - Lei nº. 9.394/96, de 20 de dez. 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro por descobrir**. 5.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE & PAPERT. **O futuro da escola**. São Paulo: TV PUC, 1996.

LEITE, Lígia Silva *et al.* Tecnologia Educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 148, p. 38-43, Rio de Janeiro, jan./mar., 2000.

LEITE, L. *et al.* **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LÉVY, Pierri. **As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13 ed. São Paulo: Editora 32, 1993.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a internet na educação. **Revista Ciência da informação**. Vol 26, n.2, maio-agosto de 1997, pag. 146-153. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/internet.pdf>

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 1994.



PERRENOUD, Philippe.; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**: Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORVIR. **Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação?**. Patrícia Gomes. 2014. Disponível em: <http://porvir.org/ensino-hibrido-e-unico-jeito-de-transformar-educacao/> Acesso em 16 de abr. de 2017.

RAMOS. Fábio Pestana. Tecnologia e Educação. **Para entender a história...** ano 2, v. jan série 22/01, p.01-06, 2011. Disponível em: <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com.br/2011/01/tecnologia-e-educacao.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

RAMOS, Fábio Pestana. “Informática Educativa: algumas considerações” **Para entender a história...** ano 1, v. 10, Série 04/12, p.01-06, 2010. Disponível em <<http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2010/12/informatica-educativa-algumas.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

SILABE. **Ensino Híbrido, o que é e como utilizá-lo?** 2015. Disponível em: <https://silabe.com.br/blog/ensino-hibrido-o-que-e/2015> Acesso em: 16 abr. 2017.

TAROUCO, L. M. R.; Fabre M. J. M.; Tamusiunas, F. R. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias para a Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183//12975>>. Acesso em: 7 jun. 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001.

_____. **Introdução à pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

WIKISPACES. **Histórico da tecnologia em sala de aula**. Disponível em: <<https://tecnologiaeducacao.wikispaces.com/>>. 2009. Acesso em: 16 abr. 2017.

ZITKOSKI, KARPINSKI, HAMMES. Contribuição de Paulo Freire para uma educação interdisciplinar. In: GHIGGI, Gomercindo *et al.* (org.). **Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana**. São Leopoldo: Oikos, 2016.



A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO EMERGENTE PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)³¹

Viviane Cristina de Mattos Battistello - FEEVALE³²

Ana Teresinha Elicker - FEEVALE³³

Rosemari Lorenz Battistello - FEEVALE³⁴

Resumo: O letramento emergente é um conceito usado para representar o comportamento de leitura e escrita de crianças que ainda não foram alfabetizadas. Considerando que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entram cada vez mais cedo na escola, o ambiente da Educação Infantil torna-se favorável ao desenvolvimento de intervenções precoces que promovam o letramento emergente, pois tal transtorno apresenta características que revelam prejuízos qualitativos na comunicação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos. Nesse contexto, o presente estudo de multicaseos, visa desenvolver uma proposta de prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA, utilizando um programa de adaptação de leitura, para promover o desenvolvimento do letramento emergente, despertando o interesse para a leitura e a escrita. Os resultados apontaram que as crianças pré-escolares com TEA podem iniciar as interações sociais de maneira independente por meio da leitura compartilhada de livros de forma sistemática, com a mediação de professores e familiares, e assim aumentar o grau de letramento emergente. Conclui-se que a prática de leitura mediada pelos professores e familiares é uma oportunidade das crianças com TEA desenvolverem o letramento emergente. Pois, a aquisição da leitura é melhor compreendida como um continuum desenvolvimental, com suas origens no início da infância e estendendo-se até o início da escolarização formal. Todavia, é fato que o entendimento sobre a evolução dos aspectos relacionados à leitura e escrita de crianças pré-escolares com TEA são um paradigma desafiador tanto para professores quanto para familiares, uma vez que, na Educação Infantil, o comportamento de leitura de fato emerge de maneira natural, no entanto, para as crianças com TEA não ocorre da mesma maneira. Essas crianças precisam de muito mais estímulos até alcançarem o nível esperado de entendimento e socialização com a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Letramento emergente. Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Abstract: Emerging literacy is a concept used to represent the reading and writing behavior of children who have not yet been literate. Considering that children with autism spectrum disorder (TEA) enter early in school, the environment of early childhood education becomes favorable to the development of precocious interventions that promote emerging literacy, because such disorder presents characteristics that reveal qualitative impairments in the social communication associated with repetitive behaviors and restricted interests. In this context, the present study of Multicaseos aims to develop a proposal of reading practice mediated by teachers and relatives of preschool children with TEA, using a program of reading adaptation, to promote the development of Emerging literacy, arousing interest for reading and writing. The results showed that preschool children with TEA can initiate social interactions independently through shared reading of books systematically, with the mediation of teachers and relatives, and thus increase the degree of Emerging literacy. It is concluded that the reading practice mediated by teachers and relatives is an opportunity for children with TEA to develop emergent literacy. Therefore, the acquisition of reading is better understood as a developmental continuum, with its origins in early childhood and extending until the beginning of formal schooling. However, it is a fact that the understanding about the evolution of aspects related to

³¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES);

³² E-mail: vivimattos@feevale.br

³³ E-mail: anaelicker@hotmail.com

³⁴ E-mail: rosel@feevale.br



reading and writing of preschool children with TEA is a challenging paradigm for both teachers and family members, since, in early childhood education, the behavior of Reading of Make-believe emerges in a natural way, however, for children with TEA does not occur in the same way. These children need much more stimuli until they reach the expected level of understanding and socialization with reading.

Keywords: Reading. Emerging Literacy. Autistic Spectrum Disorder (TEA).

Introdução

A leitura é um processo cada vez mais complexo, no sentido de que exige novas formas de lidar com os textos nas situações reais de comunicação, principalmente por ser uma atividade dinâmica. Isto posto, salienta-se que o ato de ler envolve levar em consideração os elementos gráficos presentes, bem como “a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis para à construção de sentido” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Ademais, o gosto pela leitura é construído em um processo que é individual e social ao mesmo tempo, pois ouvir histórias é tanto para quem sabe quanto para aquele que não sabe ler. O professor deve entender e compreender as dificuldades particulares de cada aluno, e deve, ao mesmo tempo, estimulá-los a produzirem e ouvirem textos, para que assim ele possa desenvolver suas competências e habilidades, estimulando a leitura como um processo de libertação da criatividade e da reflexão crítica do cidadão (ARANA; KLEBIS 2015).

Nesse contexto, o presente estudo visa desenvolver uma proposta de prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA, utilizando um programa de adaptação de leitura, para promover o desenvolvimento do letramento emergente, despertando o interesse para a leitura e a escrita.

A problemática de pesquisa, apoia-se no questionamento de como os familiares e professores de alunos da Educação Infantil de escolas municipais de uma cidade do Vale do Sinos/RS podem desenvolver habilidades de letramento emergente nas atividades do cotidiano com crianças com TEA?

Pois, apesar dos relativos avanços na legislação, há carência e baixa incidência de pesquisas brasileiras no tocante aos programas sociais direcionados para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificultando a inclusão de crianças especiais no convívio social.



Transtorno do espectro autista na educação infantil

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) compreende um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e se caracteriza por um atraso na aquisição da linguagem e na interação social, com interesses restritos e comportamentos estereotipados, (GADIA et.al., 2016, p.68).

Quanto à linguagem, pode-se encontrar crianças autistas sem expressão verbal e com dificuldades de comunicação em outras vias, como gestos, manifestação facial incompreensível para outros. Todavia, também há autistas que apresentam linguagem verbal, entretanto a mesma é repetitiva e não comunicativa. Muitas das crianças que possuem linguagem verbal repetem somente o que lhes foi dito, esse fenômeno é conhecido como ecolalia imediata (MARTINS, 2011, p.15).

Fato é, que as crianças com TEA entram cada vez mais cedo na escola, assim, o ambiente da Educação Infantil torna-se favorável ao desenvolvimento de intervenções precoces que promovam o letramento emergente, pois tal transtorno apresenta características que revelam prejuízos qualitativos na comunicação social associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Sabe-se que Educação Infantil passou a ser “obrigatória para às crianças de quatro e cinco anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos”, essa extensão foi “incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2016, p. 34).

Outro apoio vem da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que faz referência à inclusão da Educação Infantil, no qual abarca o conjunto da Educação Básica. Isto posto, desde 2013, a partir dos quatro anos de idade, as crianças brasileiras passaram a ser matriculadas na Educação Básica (BRASIL, 2016). Salientando para a importância das crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), participarem de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (BRASIL, 2018, p. 40)



Entretanto, promover essas experiências para as crianças com TEA, pode ser uma realidade desafiadora, visto que muitos pais informam que já percorreram um longo caminho buscando respostas para suas inquietações. Outros tentam descartar suas preocupações com base no fato de que todas as crianças são diferentes, que cada uma tem seu tempo. “Com esse discurso, o tempo vai passando, as famílias se desgastam, se confundem e, o que é mais preocupante, a criança com sinais de TEA vai crescendo sem ser bem compreendida e sem receber o atendimento de que necessita” (PORCIUNCULA, 2016, p. 30).

Considerando esses aspectos a infância torna-se um momento adequado para o desenvolvimento da formação de bons leitores. Pois, “a escolha da história funciona como chave mágica” com importância decisiva na formação do leitor, (COELHO, 2000, p.20). Segundo, Vygotsky (2007), a escola possui papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos, pois é o lugar onde as crianças, formalmente, constroem conhecimentos no convívio social. Contudo, é papel (também) da família o incentivo a este exercício da imaginação e da realização das associações e interferências relevantes ao desenvolvimento do processo de formação do leitor.

A leitura e a promoção do Letramento Emergente

A leitura é um “processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto” (LEFFA, 1999, p. 24), entretanto não ocorre apenas com o encontro entre texto e leitor, necessita da intenção da leitura, além de competências específicas. Pois, a “leitura e a escrita são aprendizagens de natureza cultural. Ao contrário da linguagem oral, que é adquirida [...]” Viana et.al, 2017)

Esse entendimento do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita sugere que não são claras as demarcações entre leitura e pré-leitura, escrita e pré-escrita, considerando o conhecimento e habilidades que ocorrem durante o período da Educação Infantil como legítimos e relevantes para as aprendizagens formais da leitura e escrita que ocorrerão nas séries iniciais do Ensino Fundamental (SULZBY; TEALE, 1991).

Isso posto, o entendimento das relações entre leitura, escrita e linguagem oral tem sido popularizado pelo termo ‘letramento emergente’ (TEALE; SULZBY, 1986), e assim, definido



como o ‘comportamento de leitura e escrita de conhecimento de crianças que ainda não são alfabetizadas’. Ademais, a palavra *emergente* é utilizada por quatro razões:

Primeiro, porque designa que o desenvolvimento está em processo de chegar a ser’, ou seja, que a criança está em processo de se converter em leitor-escritor. Em segundo lugar, sugere a existência de alguma coisa nova que emerge na criança, uma habilidade que antes não estava ali. Isso implica em dizer que o desenvolvimento da leitura-escrita é um fator intrínseco, como também, resultante de estímulos do ambiente. O terceiro ponto assinalado é que essa teoria se fundamenta no modelo de Piaget, quando indica que a aprendizagem se constrói por processos de assimilação e acomodação. Assim, é enfatizado que, durante o desenvolvimento, a criança aprende, ou seja, modifica suas estratégias e cria outras novas. Por fim, o termo sugere que o crescimento observado na criança ocorre sem necessidade de recorrer ao ensino formal. Em outras palavras, que o desenvolvimento da leitura-escrita é o resultado do uso que a criança faz desses processos de assimilação e acomodação no ambiente familiar e na comunidade. (WALTER, 2017.p.17)

Sulzby e Teale (1991) também concordam com o conceito de ser um conjunto de habilidades prévias de leitura e escrita, adquiridas pela criança no período compreendido entre o nascimento e a idade em que ela aprende a ler e escrever de forma convencional. Salienta-se que:

dentre as habilidades e conhecimentos do letramento emergente se encontram: (a)os diferentes domínios da linguagem, por exemplo, vocabulário, sintaxe, etc.; (b) conhecimento sobre letra impressa e suas convenções, como exemplo, que em determinados idiomas se lê da esquerda para a direita, saber identificar a capa do livro e seu título, etc; (c) início da produção da escrita, como escrever o próprio nome, conhecimento sobre o alfabeto (som e nome das letras); (d) função da letra impressa (identificar, por exemplo, os balões de diálogo nos livros/revistas) (CABELL; JUSTICE; KONOLDA; MCGINTYA, 2011; FLEURY, 2014; (e) consciência fonológica, rima, dentre outras. (WALTER, 2017, p.18)

O letramento emergente, não implica uma abordagem escolarizante (em que se antecipa o ensino explícito da leitura e da escrita), mas sim a estruturação de um conjunto de ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura, isto é, competências consideradas facilitadoras da alfabetização, conforme Viana et al (2014).

Entretanto, ao que tange ao TEA, muitas dessas habilidades e conhecimentos do letramento emergente não ocorrem de maneira natural como nas crianças com desenvolvimento típico. Assim, é importante que sejam feitas atividades que desenvolvam o interesse e a motivação, “que a criança possa apresentar em relação a livros, por exemplo, se gosta que leiam para ela e com que frequência solicita essa atividade. Em relação à escrita, se



a criança gosta de utilizar papel e lápis, brincar com letras móveis, etc.” (WALTER, 2017, p.17)

Desse modo, a Educação Infantil, é importante para os alunos com ou sem deficiência terem contato ativo com a leitura e escrita dos conhecimentos e habilidades relacionadas à leitura, para isso, pressupõe-se a necessidade de “conhecer outros tipos de benefícios previstos, como o de aquisição de aprendizagens acadêmicas e envolvimento dos alunos com o currículo escolar comum” (BARBOSA, 2014, p. 26).

É fundamental que desde a educação infantil haja um envolvimento gradativo à partir de contato com livros de histórias conforme os seguintes passos: o interesse por livros, a partir de um rico contato com a leitura de histórias; compreender as histórias; encorajamento para trabalhar com materiais escritos, dominando as convenções e funções da escrita, com base no contato sistêmico e prolongado com a leitura e escrita.

Esta prática motiva para o envolvimento e ao domínio do princípio alfabético, leitura de faz de conta, reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome. Isto é, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e habilidades prévios relacionados à leitura e escrita na educação infantil que favorecem as aprendizagens formais futuras de leitura e escrita no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, Lerner (2002) defende que as práticas de leitura oferecidas na escola precisam fazer sentido para leitor e estar em sintonia com os propósitos do aluno, ou seja, deve funcionar como facilitador que permite ao indivíduo corresponder às exigências sociais. Para tanto, a escola necessita modificar seu tratamento ao que tange o ato de ler, gestando melhor o tempo das atividades, delegando ao leitor a responsabilidade de leitura (o sentido do texto não é restrito àquela que o professor tem), propondo situações de leitura coerentes com a realidade, além de criar novas formas de avaliar a aprendizagem.

Prática de Mediação de Leitura: roteiro metodológico

O presente estudo de multicasos, visa desenvolver uma proposta de prática de leitura mediada pelos professores e familiares de crianças pré-escolares com TEA, utilizando um programa de adaptação de leitura, para promover o desenvolvimento do letramento emergente, despertando o interesse para a leitura e a escrita.

Para tanto, o estudo foi dividido em quatro partes, assim primeiramente, foi feita uma revisão bibliográfica sobre o TEA. Na sequência, foram realizadas entrevistas com as



professoras e com os familiares das crianças com TEA participantes da pesquisa, a fim de fazer o levantamento dos dados sobre o perfil dos alunos com a escola. No terceiro momento, foram realizados: o treinamento e a prática de leitura com os mediadores. E por fim, elaborou-se o produto deste estudo, o qual consistiu em uma proposta de prática contação de história com a adaptação de leitura (RECALL), por meio do uso de perguntas e de imagens direcionadas ao entendimento da leitura do livro “O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro e o Grande Urso Esfomeado” (WOOD; WOOD, 2007).

Esse livro foi escolhido por fazer parte do programa de leitura da escola, e também por fazer parte do acervo das famílias, devido a um programa de incentivo à leitura. Tendo em vista a relevância do tema pesquisado, realizou-se um levantamento de estudos acerca do letramento emergente de crianças com TEA, no entanto, foram encontradas poucas pesquisas sobre esse tema.

O estudo caracteriza-se por ser um estudo de multicasos, seguindo os preceitos de Yin (2001). Apresenta natureza qualitativo-descritiva, não experimental, de corte transversal de múltiplos casos, pois o estudo de multicasos possibilita levantar evidências relevantes e de maior confiabilidade, se comparado aos estudos de casos únicos. Ademais, caracteriza-se como aplicada, na medida em que busca produzir conhecimentos que possam ser utilizados na vida real. Também é qualitativa, porque serão atribuídas interpretações a dados de naturezas diferentes, e exploratória, porque irá propor atividades de letramento emergente para serem aplicadas por professores e familiares de crianças com TEA por meio da metodologia de estudo de multicasos.

Assim, participaram do estudo duas professoras da Educação Infantil e os familiares (mãe, pai, irmã) de duas crianças com diagnóstico de TEA de uma cidade do Vale dos Sinos-RS, sendo os alunos, uma menina e um menino, nascidos entre 2013 e 2014, que frequentavam uma escola municipal de Educação Infantil (EMEI) no ano de 2018. Sendo que, todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual contém informações referentes ao projeto, tais como: objetivos da pesquisa, procedimento de coletas de dados e de utilização dos resultados para fins científicos, e garantia de preservação da identidade dos participantes, para confirmar a anuência da participação na pesquisa.

A contação de histórias foi utilizada por ser uma estratégia muito utilizada em sala de aula, em rodas de leitura compartilhada e também manuseando livros. Ademais, é um momento relevante que proporciona o desenvolvimento de habilidades, como: saber ouvir, interpretar, argumentar e posicionar-se diante de algum fato, e assim, a análise de situações-



problema em um determinado contexto e também para a coleta de dados de origem não verbal (VIANNA., 2003).

A coleta de dados ocorreu a partir da leitura de livro previamente selecionado e do uso de cartões preparados com perguntas e um conjunto de três imagens para as respostas, sendo uma delas a correta, com os desenhos impressos do site do Portal ARASAAC (2019), os cartões de apoio visual foram plastificados.

Foram desenvolvidos dois roteiros de perguntas com o objetivo de instigar a imaginação e o entendimento dos leitores, sendo que um deles contemplou perguntas que começaram com as palavras: “Que, Quem, Onde, Quando, Qual a cor, Como, Por que”, objetivando a nomeação dos substantivos, verbos, etc. e o segundo contemplou estratégias de perguntas do tipo: “Completar, Completar Fonológico, Final Aberto, Evocar, Inferências, Identificação Emocional”, considerando uma pergunta por página (livro aberto).

Quadro 1 - Roteiro de perguntas

<p>QUAL: Qual a cor do morango? (p.11) Amarelo- Verde- Vermelho</p> 	<p>QUEM: Quem está guardando o morango? (p. 21) Gato- Urso-Rato</p> 
---	--

Fonte: elaborada pelos autores.

A segunda parte do encontro foi dedicada às orientações de utilização das estratégias do Programa RECALL, que indicavam a leitura de cada página com o auxílio do roteiro de perguntas para verificar se a criança respondia adequadamente, entretanto, se a criança não conseguisse responder ou se respondesse à pergunta de maneira equivocada, o mediador deveria utilizar um tipo de leitura denominado estratégia PEEP (Prompt, Evaluate, Expand, Praise), ou seja, um protocolo com ajudas visuais estruturadas.



Resultados e Discussão

Os resultados apontaram que as crianças pré-escolares com TEA podem iniciar as interações sociais de maneira independente, por meio da leitura compartilhada de livros de forma sistemática, com a mediação de professores e familiares, e assim aumentar o grau de letramento emergente.

A contação de histórias desenvolvidas pelos familiares e pelos professores foram muito significativas para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças pré-escolares com TEA, influenciando positivamente no processo de alfabetização, uma vez que o contato com meio letrado possibilita uma vivência com a cultura, com o sistema de escrita e de seus usos, sem deixar de lado o lúdico.

Grande parte do sucesso escolar das crianças advém dos benefícios de um “ambiente familiar rico em eventos de letramento”, (TERZI, 1995, p. 93). Fato que motiva para o envolvimento com a escrita e para o domínio do princípio alfabético, da leitura de faz de conta, para reconhecimento de palavras do cotidiano e do nome de maneira precoce.

Ademais, a literatura pesquisada revela que o uso de recursos visuais (as imagens do computador, os mapas e os organizadores gráficos) e a mediação sistemática durante a leitura favorecem a compreensão leitora de alunos com autismo. (NUNES; WALTER, 2016. p.628), como a criança interage pouco, tem dificuldades em imaginar cenários, personagens, cenas.

Nesse sentido, os resultados revelaram que as atividades desenvolvidas são muito significativas, também, para a ampliação do grau de letramento emergente das crianças, podendo ser aumentado, conforme estímulos do ambiente, influenciando positivamente no processo de alfabetização formal.

Considerações Finais

A perspectiva do letramento emergente pressupõe que o processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita sejam entendidos como um desenvolvimento contínuo, com origens desde o início da vida da criança.

Salienta-se a relevância das práticas sociais de letramento iniciarem o mais cedo possível, para tanto, é necessário ampliar o ambiente de letramento emergente, com o uso de atividades de contação de histórias por meio da leitura compartilhada, no caso, usando o



programa Recall, que também pode auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o que contribui para o desenvolvimento da alfabetização formal de crianças com TEA.

Ademais, aplicar essa intervenção com os componentes do letramento emergente a partir de conhecimentos e de habilidades prévios relacionados à leitura e à escrita na Educação Infantil favorecem a interação dos familiares com a criança, sendo uma oportunidade de ampliação do ambiente terapêutico.

Conclui-se que a prática de leitura mediada pelos professores e familiares é uma oportunidade das crianças com TEA desenvolverem o letramento emergente. Pois, a aquisição da leitura é melhor compreendida como um *continuum* desenvolvimental, com suas origens no início da infância e estendendo-se até o início da escolarização formal.

REFERÊNCIAS

ARANA, A. R. de A.; KLEBIS, A. B. S. O. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Anais. Curitiba: PUCPR, 2015.

ARASAAC. **Portal Aragonés De La Comunicación Aumentativa Y Alternativa**. Disponível em: <http://www.arasaac.org/>. acesso em junho/2019.

BARBOSA, Esmeralda Aparecida de Oliveira. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 77 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2016. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/pol_educ_infantil.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

COELHO, N.N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Letras de Hoje**, v. 45, n. 3, Porto Alegre, jul./set. 2010. p. 35-42. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>. Acesso em: 27 jun. 2019.

GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, Newra; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar (org.). **Transtornos da aprendizagem**: abordagem neurológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.



LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA. O ensino da leitura e produção textual. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p. 13-37. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Ensino_da_Leitura.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

PORCIUNCULA, R.A.L. Investigação precoce do transtorno do espectro autista: sinais que alertam para a intervenção. In: ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (org.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SULZBY, E.; TEALE, W. Emergent literacy. In: BARR, R.; KAMIL, M.; MOSENTHAL, P.B.; PEARSON, P.D. (Eds.) **Handbook of reading research**, v. 2. New York: Longman, 1991. p. 727-757.

TEALE, W.H.; SULZBY, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: TEALE, W.H.; SULZBY, E. (Eds.). **Emergent literacy: writing and reading**. Norwood, NJ: Ablex, 1986. p. vii-xxv.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

VIANA et al. O ensino explícito da compreensão da leitura: análise do impacto de um programa de intervenção. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n.71, 2017

VIANNA, H.M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, 2016

WALTER, E. C. **Os efeitos de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo**. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

WOOD, Audrey; WOOD, Don. **O Ratinho, o Morango Vermelho Maduro, e o Grande Urso Esfomeado**. São Paulo: Brinque Book. 2007.

YIN, ROBERT K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman. 2001.



CIDADANIA COMO PRÁTICA COTIDIANA NO CONTEXTO ESCOLAR: um estudo sobre as disciplinas que contribuem na formação de jovens do ensino médio

Janaina Andretta Dieder - FEEVALE³⁵

Gustavo Roes Sanfelice - FEEVALE

Resumo: O estudo teve como objetivo identificar e analisar as disciplinas que desenvolvem a cidadania como prática cotidiana (problematização e construção), tendo como contexto uma escola da rede pública e uma da rede privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS (maior número de alunos matriculados no ano de 2018). Caracteriza-se como qualitativo/descritivo e interpretativo, a partir de observações (13/03/2018 à 13/06 na escola pública e 21/03 à 14/06 na escola privada) registradas em diários de campo e entrevistas (realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve). Nos contextos investigados há uma diferença relativa às metodologias de ensino utilizadas: a escola pública segue a abordagem e metodologia tradicional de ensino, enquanto que a escola privada trabalha com metodologias ativas e colaborativas. A partir das observações foram identificadas algumas disciplinas que desenvolvem a cidadania, tendo como destaque a sociologia em ambas as escolas, tanto por ter conteúdos aderentes a essa temática, mas, principalmente, por perceber que ela é desenvolvida como prática cotidiana. Pensando na cidadania sob a perspectiva de dar voz e vez aos alunos, outros docentes da escola pública foram observados desenvolvendo a cidadania através do diálogo aberto em suas aulas, permitindo trocas e colaboração por parte dos alunos. A escola privada, por sua vez, não tem mais a separação por disciplinas, trabalhando muitas vezes de forma integrada, inter e multidisciplinar, elaborando projetos que compreendem a escola como um todo, auxiliando na busca da formação da/para a cidadania. Apesar disso, foi possível perceber algumas áreas que trabalhavam mais essas questões, também pelo fator do envolvimento docente. Conclui-se que o desenvolvimento ou não da cidadania como prática cotidiana nas aulas estava atrelada ao compromisso de cada docente.

Abstract: O estudo teve como objetivo identificar e analisar as disciplinas que desenvolvem a cidadania como prática cotidiana (problematização e construção), tendo como contexto uma escola da rede pública e uma da rede privada de uma cidade do Vale dos Sinos/RS (maior número de alunos matriculados no ano de 2018). Caracteriza-se como qualitativo/descritivo e interpretativo, a partir de observações (13/03/2018 à 13/06 na escola pública e 21/03 à 14/06 na escola privada) registradas em diários de campo e entrevistas (realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve). Nos contextos investigados há uma diferença relativa às metodologias de ensino utilizadas: a escola pública segue a abordagem e metodologia tradicional de ensino, enquanto que a escola privada trabalha com metodologias ativas e colaborativas. A partir das observações foram identificadas algumas disciplinas que desenvolvem a cidadania, tendo como destaque a sociologia em ambas as escolas, tanto por ter conteúdos aderentes a essa temática, mas, principalmente, por perceber que ela é desenvolvida como prática cotidiana. Pensando na cidadania sob a perspectiva de dar voz e vez aos alunos, outros docentes da escola pública foram observados desenvolvendo a cidadania através do diálogo aberto em suas aulas, permitindo trocas e colaboração por parte dos alunos. A escola privada, por sua vez, não tem mais a separação por disciplinas, trabalhando muitas vezes de forma integrada,

³⁵ E-mail: janaina.dieder@gmail.com



inter e multidisciplinar, elaborando projetos que compreendem a escola como um todo, auxiliando na busca da formação da/para a cidadania. Apesar disso, foi possível perceber algumas áreas que trabalhavam mais essas questões, também pelo fator do envolvimento docente. Conclui-se que o desenvolvimento ou não da cidadania como prática cotidiana nas aulas estava atrelada ao compromisso de cada docente.

Introdução

A escola está inserida no interior da sociedade, com uma via de mão dupla, ou seja, influencia e é influenciada por ela, portanto, a escola não é inútil para a transformação social (CORTELLA, 2011). Nesse sentido, a educação não é uma “atividade socialmente neutra, estando envolvida no conjunto da atividade política de uma estrutura social e, assim, o educador é um profissional politicamente comprometido (com consciência disso ou não)” (CORTELLA, 2011, p. 113). Logo, a escola tem papel crucial na cidadania e democracia, buscando incluir e tratar com equidade todos os envolvidos. Uma vez que a “cidadania está estreitamente correlacionada com a luta pelos direitos humanos, com a emancipação humana e com o progresso democrático” (CABRAL JÚNIOR, 2018, p. 71-72).

Diante disso, a escola se consagrou como um espaço privilegiado para a socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização de valores fundamentais sejam eles individuais ou sociais (MARTINS; MOGARRO, 2010). Ou seja, educar para a cidadania compreende o “cultivo de valores socialmente acordados, não numa tentativa de homogeneizar os sujeitos aprendentes, mas de resgatar características que são genuinamente humanas” (TREVISAN, 2009, p. 107). Apesar de a formação da/para a cidadania ser um dos princípios presentes na elaboração das propostas pedagógicas da maioria das escolas, ainda se averigua resistências na concretização de práticas pedagógicas e organizacionais que os executem de fato, saindo apenas do discurso (LEÃO; SANTOS, 2018).

Como eixo transversal, a cidadania deve ser trabalhada por todas as disciplinas, ultrapassando os limites dos componentes curriculares e não apenas mais um tema a ser abordado na escola, mas sim se constituir como o “exercício de atores concretos face às suas demandas no espaço público” (LEÃO; SANTOS, 2018, p. 793). Ou seja, continuar e aprimorar a natureza interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar (MARTINS; MOGARRO, 2010), considerando a viabilidade da interação entre as diversas áreas do conhecimento para, assim, instruir os sujeitos para compreender e intervir na realidade



(BRASIL, 2013b). É importante que essa interação seja problematizadora, causadora de conhecimento e conteúdos em conformidade com as pautas e demandas da sociedade.

Essas demandas da sociedade se apresentam em determinados paradoxos ou desafios, que justificam a educação da/para a cidadania, como propõe Martins e Mogarro (2010, p. 191): através da necessidade de nos “relacionarmos num contexto que é cada vez mais multicultural e heterogêneo [sic], ao mesmo tempo que se verifica uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a própria identidade individual e colectiva [sic]”; as ilimitadas possibilidades que as novas tecnologias da informação nos proporcionam, permitindo “eliminar as barreiras espaciais da comunicação, coexistindo em simultâneo com o isolamento e a exclusão social de alguns indivíduos e grupos sociais”, além da facilidade de acesso a muitas informações, ao mesmo tempo em que se verifica dificuldade em discernir as fontes, processar e compreender; e o “ressurgimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já superadas”, como o tráfico de seres humanos, a violência doméstica, a xenofobia e conflitos armados, “em simultâneo com a ausência de certezas absolutas relativamente à forma de as enfrentar”.

Assim sendo, trabalhar, problematizar e refletir sobre essas e tantas outras questões que constituem o cotidiano dos alunos na escola é de extrema importância para se promover a educação da/para a cidadania. Entendemos e buscamos aqui a cidadania como prática cotidiana, isto é, desenvolvê-la a partir das experiências e vivências dos sujeitos, dentro e fora do contexto escolar (MAIA; PEREIRA, 2014). Deste modo, o presente estudo teve como objetivo identificar e analisar as disciplinas que desenvolvem a cidadania como prática cotidiana em uma escola da rede pública e uma da rede privada de uma cidade do Vale do Sinos/RS, visualizando dentro das disciplinas e cotidiano escolar algumas práticas que buscam desenvolver a cidadania, não no sentido de “disciplinarizar” o tema, mas sim perceber de forma sistêmica como essa temática é vivenciada dentro do currículo escolar.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como qualitativo descritivo e interpretativo. Foram selecionadas duas escolas, uma da rede de ensino pública e uma da rede privada de uma cidade do Vale do Sinos/RS, tendo como critério de escolha as escolas com maior número de alunos matriculados no Ensino Médio no ano de 2018, presumindo-se, assim, que essas são as



escolas mais procuradas e com maior alcance quantitativo na formação dos alunos do respectivo município, atuais/futuros cidadãos.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados observações, registradas em diários de campo, e entrevistas. As observações nas escolas ocorreram no período e turnos conforme o quadro 1, duas vezes por semana em cada escola.

Quadro 1 – Observações nas escolas

	Escola pública	Escola privada
Data inicial	13 de março de 2018	21 de março de 2018
Data final	13 de junho de 2018	14 de junho de 2018
Turnos observados	Manhã: 2º e 3º anos Tarde: 1º anos	Manhã: 1º, 2º e 3º anos

Fonte: elaborado pelos autores.

As entrevistas foram realizadas com um membro da equipe diretiva e dois docentes de cada escola, indicados por meio da ferramenta bola de neve que “utiliza cadeias de referência” para que os “novos contatos” tenham “as características desejadas” (VINUTO, 2014, p. 203), conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Codificação das entrevistas

Função	Pseudônimo	Escola	Data	Tempo de entrevista
Supervisora	Julia	Pública	12/07/2018	_36
Professora	Eliza	Pública	10/07/2018	55min28seg
Professora	Celia	Pública	12/07/2018	42min09seg
Diretora	Lorena	Privada	9/07/2018	55min28seg
Professor	Leonel	Privada	9/07/2018	1hora03min59seg
Professor	Edvaldo	Privada	9/08/2018	37min08seg

Fonte: elaborado pelos autores.

A presente pesquisa segue os parâmetros éticos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, ciente sobre as obrigações éticas, preservando o respeito às pessoas. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Feevale, sob o número 81015617.1.0000.5348.

Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se a triangulação que, neste estudo, ocorreu através da triangulação por fontes, teórica e reflexiva (CAUDURO, 2004).

³⁶ Supervisora não quis que a entrevista fosse gravada, portanto somente anotei as respostas.



Resultados e discussão

No que diz respeito às disciplinas que abordam a cidadania, há diferenças nas escolas pesquisadas. Vale ressaltar que o objetivo não era identificar somente a cidadania como uma matéria a ser ensinada, pois sabemos que, para isso, existem áreas específicas que possuem em seus conteúdos pragmáticos a cidadania. A ideia era identificar disciplinas e/ou docentes que desenvolvem a cidadania como prática cotidiana. Destacamos aqui, primeiramente, que a escola pública, por ser muito grande, tem muitos alunos, muitas turmas e professores, dessa forma, não foi possível observar todos os docentes e turmas, mas sim todos os componentes curriculares e séries do ensino médio. Em ambas as escolas a sociologia foi identificada como a disciplina que é mais sensível às questões que envolvem a cidadania, por ter conteúdos aderentes a essa temática, mas, principalmente, por perceber que ela é desenvolvida como prática cotidiana.

A escola pública possui três docentes de sociologia, mas somente uma (a Eliza, entrevistada neste estudo) trabalha no viés de promover o protagonismo, a reflexão e a criticidade dos alunos a partir de questões que surgem do dia a dia, como a mesma mencionou na entrevista e também foi observado em suas aulas:

“Emerge essa necessidade cada vez mais do professor estimular isso, o papel do aluno, para que ele seja mais confiante, para que ele consiga se posicionar dentro de uma sala de aula, para que ele consiga se sentir seguro dentro da sala de aula, para que ele consiga desenvolver nele um olhar crítico e poder manifestar o seu conhecimento, para que ele possa perguntar, para que ele possa construir esse processo”. (ELIZA, 10/07/0218).

Um fator interessante é que dentre as três professoras de sociologia, a Eliza e mais uma têm formação em ciências sociais e a outra possui formação em história e foi alocada para lecionar sociologia para completar a carga horária, talvez esse aspecto possa influenciar no ensino ou a própria vontade/facilidade do professor em trabalhar a cidadania dessa forma. Como exemplo, temos a professora de sociologia que foi observada lecionando a disciplina de história (área de sua formação), a mesma se mostrou extremamente conteudista, não discutindo temas que surgiam durante a aula, sendo intransigente com os alunos, conforme as falas observadas:



“Dá pra vocês calarem a boca! [...] dá pra vocês pararem de quebrar essa sala pelo amor de Deus! [...] Vocês vão passar a tarde trocando cadeira de lugar? [...] Se vocês não baixarem o volume eu vou ditar. [...] Quando um burro fala os outros todos baixam a orelhinha bem baixinha e escutam. [...] Não quero perder tempo da minha aula pra xingar vocês, não preciso ficar gritando com vocês, posso encher quadro e fazer prova”. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/04/2018).

Nesse momento ficou perceptível que quanto mais a professora tratava os alunos de forma autoritária e, por vezes, faltando com respeito, mais os alunos respondiam do mesmo jeito e desrespeitavam a docente, gerando um ciclo sem fim, fazendo com que a aula não andasse. Enquanto que, na mesma turma, no mesmo dia e também em diferentes dias observados, outros professores trataram os alunos de forma igual, com respeito e diálogo, e os mesmos correspondiam dessa forma, sendo essa também uma maneira de trabalhar a cidadania, dando voz e vez aos alunos de forma igual dentro da sala de aula. É pertinente trazer aqui a fala da professora Eliza, docente da mesma escola, mas com um olhar diferente sobre essa questão:

“O conhecimento tem que ser visto dentro de um processo de construção, [...] até porque não seria democrático, [...] como é que o professor vai trabalhar as questões relacionadas à cidadania, à participação, se ele entra na sala de aula, enche o quadro de conteúdo e ele é o único dono da verdade. [...] Então o professor ele não tá mais naquele espaço, nem tem espaço para esse professor, de ficar no pedestal lá achando que ele é o dono da verdade e ele tem a sabedoria.” (ELIZA, 10/07/2018).

Com isso, pode-se afirmar que a docente citada anteriormente usa um modo de lecionar autoritário que não cabe mais no cenário atual, marcado pela liquidez das relações da pós-modernidade (BAUMAN, 1999). Portanto, percebe-se que a rigidez utilizada por essa professora e por outros observados pode inibir processos criativos e o desenvolvimento de habilidades, uma vez que os alunos se desenvolvem de formas diferentes e que as exigências da sociedade requerem cada vez mais sujeitos versáteis e que “tenham capacidade de adaptação às novas situações”, inclusive para o mundo do trabalho (um dos focos da escola pública). Assim sendo, a educação deve cumprir a tarefa de formar indivíduos “com autonomia para aprender de maneira rápida novos conhecimentos e para desenvolver novas habilidades” (CLARINDO; MILLER, 2018, p. 247).

Pensando na cidadania sob a perspectiva de dar voz e vez aos alunos de forma igual dentro da sala de aula, outros docentes foram observados lecionando sem essa hierarquia e autoritarismo do ensino tradicional, desenvolvendo a cidadania através do diálogo aberto em suas aulas, permitindo trocas e colaboração por parte dos alunos. Alguns dos que foram



observados utilizando essa prática: um professor de física, dois professores de matemática, uma professora de química, um professor de geografia.

Na sequência apresentamos alguns exemplos de atividades, as quais observamos, propostas pela professora de sociologia, Eliza. Para os 1º anos: o texto “o animal” foi lido para os alunos. A narrativa contava a história de duas crianças que nasceram em um hospital público e precário, sendo que uma delas era de família de classe alta (um menino que era paparicado, ganhou estudos, virou juiz) e outra de classe baixa (viveu com pouco, acabou indo para orfanato, fugiu, cometeu crimes) e, ao final do texto, o que era juiz iria julgar o outro que cometeu o crime, entretanto, o que não se sabia era que eles haviam sido trocados na maternidade. Os alunos foram divididos em grupos (acusadores, defensores, jurados e juiz) e deveriam realizar o julgamento. Ao longo da atividade, a professora mediava conforme necessário e disse aos alunos que “*não existe o que falam “tem o sangue ruim, por isso fica ruim”, pois o que influencia é o contexto externo*” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/04/2018). Consequentemente, a docente trazia para a “sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema”, discutindo-as de forma a resolvê-las (BRASIL, 2013b, p. 48).

Seguindo com as atividades propostas pela professora Eliza de sociologia, nos 2º anos trabalhou: café com sociologia no pátio da escola e discussão sobre porte de armas, na qual os alunos traziam seus pontos de vista e a professora fazia intervenções trazendo dados históricos e sociais da realidade brasileira e de outros países. Fechou a discussão dizendo que os alunos deveriam “*ter olhar crítico ao senso comum, antes de comentar qualquer coisa, principalmente nas redes sociais*” (DIÁRIO DE CAMPO, 13/03/2018). Também propôs a elaboração de paródias sobre a realidade social do Brasil atualmente, podendo ser sobre educação, política, meio ambiente, etc. Alguns exemplos dos assuntos que os alunos escolheram: corrupção, fome, desemprego, roubos, mortes, entre outros. A docente comentou sobre as diferenças da ditadura e da democracia, que hoje podemos nos expressar, temos liberdade de expressão, de votar, etc.

A partir de então, os alunos iriam trabalhar a participação política na sociedade, pois, como disse a professora, “*no Brasil a gente não tem uma cultura política desde a infância, cidadania, dever de participar. Boa parte da população não tem o ensino fundamental completo*”. Em seguida, o trabalho dos alunos era a criação de partidos políticos, trazendo propostas para um país melhor (OBSERVAÇÃO, 10/04/2018). Em outra turma, ela comentou que nós “*não tivemos uma construção política, sempre achamos chato. [...] Não temos*



cultura política, de se falar de política. Estão decidindo e debatendo sobre a nossa vida” (OBSERVAÇÃO, 23/04/2018). Nesse sentido, Cabral Junior (2018, p. 72) contribui que a “pobreza política é o maior desafio da cidadania porque impede a obtenção de consciência crítica acerca da marginalização imposta e da oportunidade de uma história alternativa, caracterizando a injustiça social como destino inevitável”. Assim, educação, cidadania e política são temas completamente interligados, pois:

Uma participação política igualitária e conscientemente democrática é um ato tipicamente cidadão que, com o auxílio da função política da educação, alarga o conhecimento sobre a atividade pública e a intervenção social contra as opressões e as desigualdades. (CABRAL JÚNIOR, 2018, p. 72).

Portanto, o que a professora Eliza propõe e faz em aula está em consonância com o que Lopes (2011) defende, que é formar uma cidadania ativa, não iniciando o jovem na vida política, mas sim dar a cultura e o gosto pela discussão, para que tenha capacidade de compreender os problemas, as políticas pretendidas e debater sobre essas questões.

Por fim, para as turmas dos 3º anos a professora trouxe 13 temas sociais que poderiam cair no Enem para que os alunos escrevessem uma redação sobre e debatessem. Dentre os temas apresentados pelos discentes estão: novas formas de família, mobilidade urbana, preconceito racial, humanização dos animais, consumo, avanço das tecnologias e homossexualidade (observações 10 e 23/04/2018). Ressaltamos que após a leitura de todos os textos a professora trazia outros elementos para que os alunos debatessem, sempre os fazendo refletir e se posicionar criticamente. Esses temas fazem parte dos direitos humanos e da cidadania, que auxiliam na promoção da inclusão social, garantindo a diversidade humana, cultural, social e econômica dos grupos historicamente marginalizados, referindo-se a questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, entre outros, ou seja, grupos que começaram a ser considerados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013a, p. 16), mas que hoje percebemos através dos discursos de ódio e do antipoliticamente correto sua exclusão, tendo em vista o contexto político-social do Brasil, tomado por uma onda conservadora. De qualquer forma, esses temas que cercam os direitos humanos e a cidadania precisam e devem ser trabalhados no contexto escolar, já que é nesse contexto que o aluno poderá ter o contato com outros pontos de vista (muitas vezes diferentes daqueles que trouxe de seu seio familiar e comunidade em que vive), confrontar com os seus e ressignificar suas práticas, tornando-o protagonista frente aos dilemas sociais. Interessante evidenciar aqui que a professora buscava integrar essas questões de cidadania aos seus conteúdos, por meio de diferentes linguagens:



musical, teatral, poética, etc., com metodologia ativa, participativa e problematizadora (BRASIL, 2013b).

A escola privada, por sua vez, não tinha mais a separação por disciplinas, trabalhando muitas vezes de forma integrada, inter e multidisciplinar, ultrapassando as paredes da escola e das disciplinas, constituindo projetos que abarcam a escola como um todo, auxiliando na busca da formação da/para a cidadania (RIFIOTIS, 2007). Apesar disso, foi possível perceber algumas áreas que trabalhavam mais essas questões, também pelo fator da entrega do docente, como sinaliza Rifiotis (2007). Portanto, as disciplinas em que se observaram práticas de cidadania foram: sociologia, biologia, filosofia e matemática.

No que diz respeito às aulas de sociologia, algumas atividades propostas que trabalham no viés da cidadania serão expostas em seguida. Na observação do dia 26 de março, o professor Leonel comentou que na semana anterior haviam discutido sobre o caso do assassinato da vereadora Marielle Franco³⁷, trazendo diferentes pontos de vista, mas que há um aluno que possui as ideias fechadas e não aceita, mesmo que se argumente, então chega em um momento que ele não quer mais participar. Independentemente disso, o professor fez o que apontam Maia e Pereira (2014) e Rifiotis (2007), que é levar a discussão para um enfoque vivencial dos sujeitos sociais, através de uma contínua autorreflexão de nosso contexto, dilemas e contradições. O assassinato e as distorções sobre o caso apontam a urgência das escolas refletirem e formarem na perspectiva dos direitos humanos, como faz esse docente, sobretudo, no momento atual, em que as posições políticas estão polarizadas, pois necessita-se de muita reflexão.

Nos 1º anos, o professor de sociologia Leonel, no dia 3 de maio, questionou os alunos se eles sabiam o que foi o Holocausto e perguntou se eles acreditavam que isso poderia acontecer em 2018. Então trouxe o vídeo *Charlottesville: Race and terror* (canal *Vice News*) e questões para os alunos refletirem e debaterem: o que torna possível a cultura do Holocausto? Qual o perfil do sujeito intolerante? Após, o docente apresentou aos alunos o autor Zygmunt Bauman e discutiram sobre o assunto, sendo que os alunos não conseguiam acreditar que as cenas do vídeo eram atuais. Pensando nessa aula, ocorrida em maio de 2018, nós não esperávamos o que estaria por vir a acontecer no Brasil, com a ascendência de grupos radicais, como exemplo temos o deputado estadual eleito mais votado no Rio de Janeiro como

³⁷ Vereadora, negra, “cria da favela da Maré” (zona norte do Rio de Janeiro), militava por direitos humanos após a perda de uma amiga em tiroteio (CANÔNICO, 2018).



um dos responsáveis por destruir a placa feita em homenagem à vereadora assassinada no início do ano, Marielle Franco³⁸.

Para os 2º anos, o professor problematizou quanto vale uma vida, trazendo a frase conhecida: “bandido bom é bandido morto”. Questionou o que essa frase causava nos alunos e perguntou qual a diferença entre o traficante do morro e aquele que vende outras drogas nas festas e mora em uma avenida famosa da cidade. Uma aluna respondeu que um era rico e o outro pobre, mudando, assim, a forma como a sociedade os vê. A partir disso, o docente apresentou aos alunos os Direitos Humanos, que diz que nenhuma vida vale mais que a outra. Ele trouxe a foto do menino sírio morto e também a informação de que a guerra ao tráfico no Brasil mata muito mais que a guerra na Síria. Muitos alunos ficaram chocados com a informação, pois não tem noção da realidade (OBSERVAÇÃO, 3/04/2018). Contribuindo com isso, o professor comenta em sua entrevista:

“Mas eu acho que é muito legal assim, principalmente trazer a realidade, é muito impressionante assim, às vezes tu traz um vídeo sensível, de pessoas que estão passando por uma situação de pobreza extrema ou que vivem num país autoritário e tu nota a reação de alunos que não sabem que isso existe no mundo, não sabem, por exemplo, que crianças morrem na Síria porque um drone largou uma bomba lá onde se vive. Isso eu acho que a [escola] cumpre bem, não disfarçar a realidade. Não dizer para os alunos que o mundo é o vestibular, não, no mundo cabe muitas outras coisas, dentre essas coisas é uma possibilidade.” (LEONEL, 9/07/2018).

Ou seja, essas muitas outras coisas que cabem no mundo que o professor cita são concernentes à cidadania, auxiliando na busca do entendimento da realidade, para que os alunos possam refletir e intervir na sociedade, tornando-se sensíveis ao que é diferente e distante do seu contexto. Já que a sociologia tem o “papel de refletir junto aos alunos sobre a realidade social, auxiliando a construir as suas estruturas intelectuais” (SOUSA; VIEIRA, 2017, p. 492). Além disso, a disciplina envolve mais o aluno com o debate, com o compartilhamento de ideias e opiniões sobre a realidade que os cerca, ajudando a “entender e conhecer melhor os princípios e as leis da sociedade em que vivem”. Dessa forma, esses assuntos do dia a dia desenvolvidos enquanto conteúdos sociológicos auxiliam a aperfeiçoar o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, que são essenciais na formação da/para a cidadania (SOUSA; VIEIRA, 2017, p. 492).

No dia 13 de abril, o professor trouxe dois vídeos para os alunos assistirem: um deles fala sobre a sociedade moderna que quer instalar uma usina em um local que abriga uma tribo

³⁸ Notícia jornal Folha de São Paulo: Candidato que quebrou placa em homenagem a marielle é o mais votado para alerj. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/candidato-que-quebrou-placa-em-homenagem-a-marielle-e-o-mais-votado-para-alerj.shtml>>. Acesso em: 5 dez. 2018.



indígena milenar, bem tradicional, e o outro sobre o suicídio indígena em Mato Grosso. A partir disso, os alunos precisam entender o conceito de relativismo cultural, no qual as culturas são diferentes, não existe cultura melhor ou pior, mais ou menos avançada e devem escrever uma solução para o problema, para depois avaliar o que outro colega propôs.

Para os 3º anos, o professor Leonel trouxe o processo de colonização/aculturação e descolonização para os dias de hoje, apresentando uma matéria sobre um vídeo lançado no final de semana anterior: “As referências de ‘This is America’, o canto antirracista de Childish Gambino” (El País)³⁹. Então questionou aos alunos: como o passado auxilia a compreender o presente? E trouxe elementos da sociedade/atualidade para debater e refletir em sala. A partir disso, os alunos deveriam sintetizar vários eventos que aconteceram nos EUA contra o racismo. O professor citou como exemplo o colega que estava com casaco com as iniciais de Nova York e disse que não fomos apenas colonizados através das forças, mas também das ideias (OBSERVAÇÃO, 9/05/2018).

Pensando nessa questão cultural, o professor de filosofia também trouxe elementos que são sensíveis à cidadania. No dia 3 de abril, nas turmas de 2º ano, o docente mostrou uma cena extraída do filme *Flor do Deserto* e pediu para que os alunos enquadrassem no contexto religioso ou cultural. Debateram sobre e, então, o professor fez a seguinte questão: quais são as situações problemas no Brasil que mereciam intervenção? Os alunos responderam que era a corrupção, então o docente afirmou que essa era uma questão mais do que cultural, já que dentro da lei estamos sempre tentando burlar (OBSERVAÇÃO, 3/04/2018).

Durante entrevista, o professor de sociologia Leonel fala sobre a importância dessa disciplina, como também da filosofia, na formação da cidadania dos alunos:

“[...] no meu caso que a sociologia está desde 2008 como sendo obrigatória no ensino médio. Eu acho que tem esse dever de colocar a cidadania como sendo um fator fundamental assim para as pessoas. E é muito legal assim, tem vários estudos até da USP de uma galera da sociologia de lá [...] eles fazem uma conexão de como essa geração que ocupou as escolas é uma geração que teve um contato inicial com a sociologia e tal. Eles tentam fazer uma relação assim, com a sociologia e a filosofia no médio como sendo um catalisador das ideias, de como essa galera começou a se ver como protagonista”. (LEONEL, 9/07/2018).

Portanto, o ensino da filosofia e da sociologia pode contribuir profundamente para a intelectualidade crítica dos alunos para uma intervenção individual e social alternativa (CABRAL JÚNIOR, 2018). Pois essas disciplinas favorecem a formação de uma consciência

³⁹ Notícia disponível em:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/05/08/cultura/1525764736_166347.html>. Acesso em: 6 dez. 2018.



crítica e reflexiva dos discentes, auxiliando na compreensão da sociedade em que se vive, para, assim, reforçar seu papel social (SOUSA; VIEIRA, 2017).

Um professor de matemática também se destacou por sempre buscar trazer elementos do cotidiano para dar sentido e significado às suas aulas. Esse docente trabalhava com os 1º anos do ensino médio que, no começo do ano, se apresentaram resistentes às mudanças da metodologia. No dia 18 de maio, ele ensinava os conjuntos da matemática usando fatos do dia a dia, como a safra do tomate e dinheiro no banco. Passado o primeiro trimestre, ao final das observações, o professor nos disse: “*percebe a diferença? Pois todos os alunos estão fazendo. [...] tem significado pra eles*”. Ele comentou que, no dia anterior, um menino que nunca fazia as coisas e falava palavrão, havia começado a fazer, mas naquele dia não estava fazendo. Então o docente perguntou por que não e o aluno respondeu “*eu sei fazer, o que vai mudar na minha vida?*”, então o professor questionou “*tu trabalha né?*” e o aluno disse que sim, junto com o pai em empresa de calçado. Nesse momento, o docente pegou a questão e transformou para a produção de calçado, que isso iria auxiliar na quantidade de materiais para comprar, etc., então o aluno fez e o docente sugeriu que ele mostrasse para o pai, dessa forma, “*é totalmente aplicável para a vida*”, comentou o professor (OBSERVAÇÃO, 14/06/2018), pois, a cidadania como prática cotidiana pode e deve ser ampliada a uma série de experiências e vivências dos sujeitos, dentro e fora do âmbito escolar (MAIA; PEREIRA, 2014).

No que diz respeito à biologia os dias em que observamos essa disciplina foram poucos, apenas conseguimos pegar alguns momentos ao passar pelo corredor e observar. Como, por exemplo, um dia em que o professor estava conversando com alguns alunos do 3º ano sobre o fato de que o anticoncepcional em formato de pílula polui os lençóis de água subterrâneos, pois sai na urina e não há tratamento suficiente para eliminá-lo. Mas, como esse professor foi indicado através da ferramenta bola de neve para a entrevista, ele pôde falar da importância de sua disciplina na formação da/para a cidadania:

“Essencialmente eu acho que é isso: nós nos damos conta de que o ser humano é só uma das espécies desse planeta, não é a mais antiga, não é a mais evoluída, só uma delas, e fazer com que ao perceber isso a gente consiga contextualizar todo o impacto que nosso modo de vida tem. Quem paga o preço do nosso modo de vida não somos nós ou pelo menos não somos somente nós. O nosso modo de vida causa impacto inclusive na nossa sociedade, no que diz respeito à desigualdade, mas quem paga o grosso dessa conta não somos nós, é essas coisas todas que eu mencionei antes, a gente tem a estimativa de que até 2050 vai ter mais plástico do que peixe no oceano. Eu acho isso não somente um dado estatístico, eu acho isso uma coisa assustadora. A gente bagunçou tanto o equilíbrio natural das coisas, a gente tirou tanta vida do mar e poluiu tanto que vai ter mais plástico do que peixe nos oceanos, 8 milhões de toneladas de plásticos todos os anos nos oceanos por causa do nosso modo de vida. Então eu acho que a coisa mais importante do momento atual é a gente reconhecer o tamanho do impacto do nosso modo de vida nesses ecossistemas



naturais e o quanto isso afeta os sujeitos, organismos não humanos que vivem nesses lugares e como isso vai, inclusive, prejudicar a nossa própria existência.” (EDVALDO, 9/08/2018).

Percebe-se, através da fala do professor, uma grande preocupação com essa crise ambiental, que demanda uma profunda transformação na forma de perceber e compreender o mundo, “nas relações e nas inter-relações entre os diversos organismos que habitam o planeta”, exigindo uma “revisão de valores, hábitos, atitudes e estilos de vida, na tentativa de criar um meio ambiente físico, mental e espiritual mais saudável e que cause menos problemas às gerações vindouras” (GIASSI et al., 2016, p. 25). Nota-se, assim, o comprometimento do docente em trabalhar a educação ambiental, prevista nos documentos legais, na qual os “indivíduos e coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas à conservação do meio ambiente, o que é essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (GIASSI et al., 2016, p. 25). Dessa forma, a compreensão das questões ambientais proporciona nas escolas espaços de sensibilização e capacitação dos discentes para uma “tomada de consciência e ações concretas, aquisição de conhecimentos que permitam sua integração com a comunidade e a compreensão crítica da complexidade do mundo contemporâneo” (GIASSI et al., 2016, p. 28). Formando alunos que tenham consciência de que o meio em que vivem também é de sua responsabilidade, plantando a semente da sensibilização, como menciona o professor Edvaldo, pois, dessa forma, “teremos cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios da sociedade atual cujo maior dilema gira na solução dos problemas ambientais, pois envolvem aspectos econômicos, sociais, recursos naturais, éticos entre outros” (GIASSI et al., 2016, p. 31).

Nesse sentido, a escola havia iniciado com os 3º anos o projeto “Pensando 2050”, no qual os alunos deveriam criar uma empresa fidelizando uma marca dentro dos propósitos sociais, com um trabalho responsável, honesto e consciente, que tivesse retorno para o local. Então, os docentes trouxeram uma palestrante que tem uma empresa sustentável para conversar e trocar experiências com os alunos (OBSERVAÇÃO, 17/05/2018). Os projetos propostos eram interdisciplinares, abarcavam as diversas áreas do conhecimento, que faziam suas contribuições, para que os alunos pudessem refletir e pensar em propostas para intervir na realidade, desenvolvendo, dessa forma, a cidadania.



Considerações finais

Buscando identificar e analisar as disciplinas que desenvolvem a cidadania como prática cotidiana (problematização e construção), averiguou-se que o desenvolvimento ou não da cidadania nas aulas estava atrelada ao compromisso de cada docente. De maneira geral, entendemos que a escola privada se demonstrou comprometida com a construção, a criação e a investigação de novos conhecimentos, possibilitando um desenvolvimento “progressivo integral e harmônico para o exercício competente e consciente da Cidadania”, conferindo-lhe a autonomia e a verdadeira emancipação humana, pois o “rompimento de paradigmas e o estabelecimento de outros influenciam na mudança de valores, conceitos e práticas” (TASSA; SCHNECKENBERG; CRUZ, 2015, p. 499). Vale ressaltar, entretanto, que nem todos os docentes da escola privada tinham a mesma forma de trabalhar e desenvolver a cidadania como prática cotidiana.

Nas duas escolas a disciplina de sociologia se sobressaiu no desenvolvimento da cidadania, (re)afirmando sua importância na formação da/para a cidadania no contexto escolar. Na escola pública houve destaque para uma das professoras de sociologia, enquanto outros docentes foram observados desenvolvendo a cidadania através do diálogo aberto em suas aulas, permitindo trocas e colaboração por parte dos alunos.

Por fim, foi possível perceber que algumas áreas trabalhavam mais as questões pertinentes à cidadania devido ao envolvimento e comprometimento do professor. Conclui-se que as práticas docentes embasadas na escuta e na maior possibilidade de diálogo com os alunos, mostraram-se bem-sucedidas na busca pela formação da/para a cidadania.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013b.



CABRAL JÚNIOR, L. R. G. Função política da educação: a reforma do ensino médio como instrumento contra a cidadania. **Revista Direito e Liberdade**, v. 20, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2018.

CANÔNICO, M. A. Da Maré, vereadora fazia parte do 'bonde de intelectuais da favela'. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/feminista-negra-e-cria-da-mare-quem-foi-a-vereadora-marielle-franco.shtml>. Acesso em: 30 mar. 2018.

CAUDURO, M. T. (Org.). **Investigação em educação física e esportes**: um olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

CLARINDO, C. B. S.; MILLER, S. Atividade de estudo e superação do modelo tradicional de ensino: contribuições davidovianas. **Educação em Foco**, ano 21, n. 33, p. 243-262, jan./abr. 2018.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIASSI, M. G. et al. Ambiente e cidadania: educação ambiental nas escolas. **Revista de Extensão**, Criciúma/SC, v. 1, n. 1, 2016.

LEÃO, G.; SANTOS, T. N. A. A participação juvenil no Ensino Médio brasileiro: um campo de estudos em construção. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 787-804, set./dez. 2018.

LOPES, S. F. **Como se educa o soberano para a democracia?** A formação cidadã na escola da rede particular de ensino (uma leitura contemporânea). 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, CE, Recife, 2011.

MAIA, A. A. M.; PEREIRA, M. Z. C. Cidadania, Educação e Cotidiano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 617-631, abr./jun. 2014.

MARTINS, M. J. D.; MOGARRO, M. J. A educação para a cidadania no século XXI. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, p. 185-202, 2010.

RIFIOTIS, T. Sujeito de direitos e direitos do sujeito. In: SILVEIRA, R.M.G. et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa, Editora Universitária, 2007, p. 231-244.

SOUSA, M. D.; VIEIRA, M. A. B. Percursos da sociologia nos currículos do ensino médio no Brasil: o que dizem professores e alunos? **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 484-493, set./dez. 2017.

TASSA, K. O. M. E.; SCHNECKENBERG, M.; CRUZ, G. C. Formação e intervenção do professor de educação física: reflexões pertinentes. **Interciencia**, v. 40, n. 7, p. 497-502, jul. 2015.

TREVISAN, I. **Práticas de cidadania em narrativas de professores de ciências**: trabalho coletivo de ensino e de aprendizagem. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em



Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém, 2009.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.



OS MEMES NA COMUNICAÇÃO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO:
reflexões sobre linguagem e gêneros híbridos nas redes sociais

MEMES IN COMMUNICATION OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION:
reflections about language and hybrid genres in social networks

Cristine Stella Thomas - FEEVALE⁴⁰

Resumo: Este trabalho é parte de projeto de dissertação do mestrado em Processos e Manifestações Culturais, ainda em elaboração, cuja temática pesquisa a construção do *ethos* como imagem de si no discurso de uma instituição de ensino nas redes sociais, a partir da análise de *memes*, gênero discursivo utilizado pela instituição na comunicação com seus públicos. O presente recorte reúne reflexões teóricas que buscam contribuir para uma melhor compreensão sobre estes gêneros discursivos considerados híbridos, e sua linguagem na comunicação em redes sociais. Os conceitos abordam comunicação e sociedade em rede e redes sociais na Internet, conforme Castells (2012) e Recuero (2009), gêneros discursivos e sua hibridização, bem como linguagem verbo-visual e dialogismo, com base em Bakhtin (2016) complementado por Santaella (2014) e Brait (2013). Para demonstrá-los são apresentados e comentados exemplos de postagens de *memes* feitas na página oficial de uma instituição pública de ensino, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), no Facebook. A escolha deste tipo de gênero para análise se deve ao fato de que influenciam e impactam de forma significativa nos processos comunicacionais, sobretudo no âmbito de instituições de ensino, que precisam se comunicar com diversos públicos: estudantes, servidores e sociedade. Objetiva-se entender como o gênero é inserido neste contexto e quais sentidos são produzidos na comunicação por meio destes enunciados verbo-visuais, em que circulam discursos dos quais deriva uma imagem de si da instituição, manifestando sua cultura e identidade e influenciando na formação dessa imagem. A temática ainda justifica-se ao considerar que a sociedade se encontra inserida na era digital, em que os avanços tecnológicos e a comunicação em rede revolucionaram os relacionamentos humanos e os processos comunicacionais em todas as esferas, sendo o advento das redes sociais na Internet uma das tecnologias de informação e comunicação que inovou a forma como as pessoas se comunicam e interagem socialmente, por meio das mais diversas linguagens. Esse contexto contribui para o surgimento de novas situações comunicativas, que (re)criam linguagens, modificam discursos e (re)constroem sentidos, especialmente nestes ambientes digitais em constante e acelerada mutação. O dinamismo da comunicação digital provoca uma proliferação de gêneros discursivos que se mesclam com outros – uma hibridização genérica, observada na comunicação típica das redes, sendo o *meme* um dos mais populares da atualidade que utiliza, simultaneamente, texto e imagens. Nessa direção, busca-se compreender como estes gêneros são utilizados na comunicação da referida instituição de ensino, atuando na construção de sentidos junto a seus públicos. Importa entender as variadas formas de produção e circulação dos discursos das instituições na sociedade, o que implica considerar as linguagens utilizadas na sua comunicação e suas relações com as práticas institucionais. Este estudo contribui com subsídios para aprimorar o entendimento de como os discursos que circulam em gêneros como o *meme*, produzem sentidos por meio da linguagem verbo-visual própria deste gênero, junto aos públicos que se relacionam com as instituições de ensino, formando uma imagem e

⁴⁰ E-mail: cristinethomas83@gmail.com



fortalecendo sua identidade de instituição, com base nos valores e formas simbólicas da sua cultura representados e comunicados pela linguagem.

Palavras-chave: Linguagem. Gêneros discursivos. Comunicação. Redes sociais. *Meme*.

Abstract: This study is part of a dissertation project in the Master's degree in Cultural Processes and Manifestations that is in progress and whose theme researches the construction of *ethos* as a self-image into the speech of an educational institution in social networks from the analysis of *memes*, speech genre used by the institution in communication with its audiences. This article brings theoretical reflections that try to contribute for a better understanding of these speech genres considered hybrid and its language in communication in social networks. The concepts approach communication and society in network and social networks on the Internet, according to Castells (2012) and Recuero (2009), speech genres and its hybridization, as well as verb-visual language and dialogism, based on Bakhtin (2016) and complemented by Santaella (2014) and Brait (2013). For demonstrate them are presented and commented examples of *meme* posts made on the official page of a public educational institution, the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFRS), on *Facebook*. The choice of this type of genre for analysis is due to the fact that its influence and impact on communication processes, especially in educational institutions, which need to communicate with different audiences: students, servants and society. The objective is to understand how this genre is inserted into this context and what meanings are produced in the communication with these verb-visual enunciations that circulate speeches and from derive an image of the institution, manifesting its culture and identity and influencing the formation of this image. This theme is still justified by considering that society is in the digital age, where technological advances and network communication have revolutionized human relationships and communication processes in all spheres, and the advent of social networks on the Internet is one of the information and communication technologies that innovated the way that people communicate and interact socially, with the most diverse languages. This context contributes to the emergence of new communicative situations that (re)create languages, modify speeches and (re)construct meanings, especially in these digital environments in constantly and rapidly changing. The dynamism of digital communication induces a proliferation of speech genres that mix with others - a genre hybridization, observed in the typical communication of networks, being the *meme* one of the most popular genre today that uses text and images simultaneously. In this direction, the study tries to understand how these genres are used in the communication of the mentioned educational institution, acting in the construction of meanings with its audiences. It's important to understand the various forms of production and circulation of institutions speeches in society, which implies to consider the languages used in its communication and relations with institutional practices. This study contributes to improve the understanding of how the speeches that circulate in genres such as *meme* produce meanings with the verb-visual language of this genre next to the audiences which relate to the educational institutions, forming an image and strengthening the institutional identity, based on the values and symbolic forms of the culture represented and communicated by language.

Keywords: Language. Speech genres. Communication. Social networks. *Meme*.



Considerações Iniciais

O presente trabalho constitui parte de projeto de dissertação do mestrado em Processos e Manifestações Culturais realizado pela acadêmica, ainda em elaboração, cuja temática pesquisa a construção do *ethos* como imagem de si no discurso de uma instituição de ensino nas redes sociais a partir da análise de *memes*, gênero discursivo utilizado pela instituição na comunicação com seus públicos.

A justificativa para o estudo do tema surgiu do interesse acadêmico e profissional da autora em estudar o *meme* como gênero do discurso e como recurso de Comunicação Institucional nas redes sociais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), instituição em que atua há nove anos como jornalista, no âmbito da comunicação organizacional.

A relevância da temática ainda justifica-se ao considerar que a sociedade se encontra na era digital, em que os avanços tecnológicos modificaram os processos comunicacionais em todas as esferas, sendo o advento das redes sociais na Internet uma das tecnologias de informação e comunicação que inovou a forma como as pessoas se comunicam e interagem socialmente, por meio das mais diversas linguagens.

Isso tudo contribui para novas situações comunicativas que (re)criam linguagens, modificam discursos e (re)constroem sentidos, especialmente nestes ambientes digitais em constante e acelerada mutação.

Este cenário também tem efeito sobre as instituições, sejam elas públicas ou privadas, e em suas culturas. Reflete, em especial, na comunicação organizacional, a forma como uma instituição se comunica e se relaciona com seus públicos, parte indissociável da cultura organizacional, visto que é pela comunicação que a organização manifesta sua cultura, por diferentes linguagens.

Observa-se um aumento na circulação de discursos via Internet nos processos comunicacionais das instituições, sendo cada vez mais veiculados por meio de gêneros discursivos em sites de redes sociais, um meio muito acessado na atualidade com estilos de linguagem próprios e que proporcionam também maior interação da instituição com seus públicos.

Ao mesmo tempo, o dinamismo da comunicação digital provoca uma proliferação de gêneros discursivos que se mesclam com outros, que pode ser observada na comunicação



típica das redes, sendo o *meme* um dos gêneros muito popularizados atualmente e que utiliza, simultaneamente, texto e imagens.

Assim, a escolha deste tipo de gênero para esta análise se deve também ao fato de que influenciam e impactam de forma significativa nos processos comunicacionais, sobretudo no âmbito de instituições de ensino, que precisam se comunicar com diversos públicos: estudantes, servidores e sociedade.

Nessa direção, busca-se compreender como o gênero *meme* é inserido neste contexto. Questiona-se quais sentidos são produzidos na comunicação da instituição por meio destes enunciados em que circulam discursos manifestando sua cultura e sua identidade, atuando na construção de sentidos junto a seus públicos e, conseqüentemente, da sua imagem. Entender as variadas formas de produção e circulação dos discursos das instituições na sociedade implica considerar as linguagens utilizadas na sua comunicação e suas relações com os valores e as práticas institucionais, ou seja, a cultura organizacional.

Para tanto, este recorte reúne reflexões teóricas que buscam contribuir para uma melhor compreensão sobre os *memes* e sua linguagem na comunicação em redes sociais. Os conceitos abordam comunicação e sociedade em rede e redes sociais na Internet, conforme Castells (2012, 2015) e Recuero (2009), gêneros discursivos e sua hibridização, bem como linguagem verbo-visual e dialogismo, com base em Bakhtin (2016) complementado por Fiorin (2008), Santaella (2014) e Brait (2013).

Para demonstrá-los, são apresentados e comentados exemplos de postagens de *memes* feitas na página oficial do IFRS no site da rede social Facebook. Analisa-se a presença de aspectos da cultura da instituição, tais como valores institucionais representados pela linguagem no discurso, bem como o dialogismo presente.

A seguir, apresenta-se a primeira parte da discussão sobre os conceitos que embasam este trabalho.

A Comunicação em Rede na era digital e as Redes Sociais na Internet

A sociedade atual é marcada pela enorme e acelerada circulação de informações; graças ao advento da comunicação em rede que acentuou essa característica, hoje grande parte da população mundial tem acesso à informação onde e quando quiser, e também recebe dados a todo instante, mesmo sem querer.

De acordo com Castells (2012), no final do século XX, com a Revolução da



Tecnologia da Informação, houve uma ruptura na história, análoga à que se observou com a Revolução Industrial do século XVIII.

No modo de desenvolvimento industrial, a principal fonte de produtividade consistia na introdução de novas fontes de energia e na capacidade de descentralização do uso de energia ao longo dos processos produtivo e de circulação.

Já no novo modo informacional de desenvolvimento, a fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos (CASTELLS, 2012).

Assim, o autor espanhol define a sociedade da informação como um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica, movida pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação. O seu funcionamento deriva de uma estrutura social em rede, que envolve todos os âmbitos da atividade humana, numa interdependência multidimensional, que depende dos valores e dos interesses subjacentes em cada país e organização.

Ao caracterizar a sociedade contemporânea como sociedade em rede, Castells (2015) estabelece as redes como estruturas comunicativas programadas por atores sociais, que evoluem de acordo com a capacidade e a necessidade permanente de uma busca por combinações de redes mais eficientes.

Dessa forma, “uma sociedade em rede é uma sociedade cuja estrutura social é construída em torno de redes ativadas por tecnologias de comunicação e de informação processadas digitalmente e baseadas na microeletrônica” (CASTELLS, 2015, p. 70), tornando-se global devido a sua escala que ultrapassa fronteiras geográficas e institucionais, mas construída a partir de experiência humana local.

Para o autor, comunicação é o compartilhamento de significado por meio da troca de informação. O processo é definido pela tecnologia da comunicação, pelas características dos emissores e receptores da informação, por seus códigos culturais de referência e protocolos de comunicação e pela abrangência do processo comunicativo. No entanto, o significado só pode ser compreendido no contexto das relações sociais em que a informação e a comunicação são processadas.

Castells (2015) coloca ainda que, com a difusão da Internet, surgiu uma nova forma de comunicação interativa, caracterizada pela capacidade de enviar mensagens de muitos para muitos, em tempo real ou no tempo escolhido, e com a possibilidade de usar a comunicação entre dois pontos, em transmissões especializadas.

Nesse mesmo sentido, Recuero (2009) menciona que o advento da Internet trouxe



diversas mudanças para a sociedade. Entre essas mudanças, uma das mais significativas, é a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de Comunicação Mediada pelo Computador (CMC).

De acordo com Recuero (2009), CMC está mudando profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social. Conforme a autora, mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, a CMC amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador. Essas redes estão modificando os processos sociais e informacionais da sociedade.

Recuero (2009) esclarece que uma rede social é definida como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os *nós* da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais).

Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões” (RECUERO, 2009, p.24).

A expressão das redes sociais na Internet pode ser resultado do tipo de uso que esses atores sociais fazem de suas ferramentas: **os sites de redes sociais** são uma consequência da apropriação das ferramentas de CMC pelos atores sociais.

Conforme a autora, *sites* de redes sociais são os espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet; são definidos por Boyd & Ellison (2007) como aqueles sistemas que permitem a) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; b) a interação através de comentários; e c) a exposição pública da rede social de cada ator. “Os sites de redes sociais seriam uma categoria do grupo de *softwares sociais*, que seriam *softwares* com aplicação direta para a comunicação mediada por computador” (RECUERO, 2009, p.102).

A partir desta breve contextualização sobre a comunicação em rede e as redes sociais na Internet, é possível abordar sobre gêneros discursivos híbridos, que surgem na comunicação típica das redes sociais, e um dos tipos de linguagem predominante nestes ambientes virtuais - a verbo-visual; são assuntos discutidos nos próximos tópicos.



Linguagem, gêneros discursivos e hibridização

De acordo com Hall (2016), a linguagem é o sistema de comunicação humana; ela é usada para expressar algo sobre o mundo ou representá-lo. A partir das linguagens originam-se os discursos, que produzem significado e sentido. A comunicação é um processo realizado por meio das interações sociais que se efetivam pelas linguagens, através de enunciados relativamente estáveis: os gêneros discursivos.

Bakhtin (2006), referência clássica no âmbito dos estudos sobre a concepção de linguagem como interação verbal e social, registra sobre a natureza real da linguagem como fenômeno da sociedade:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p.125, grifos do autor)

De acordo com Bakhtin (2016), todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem; o caráter e a forma desse uso são tão multiformes quanto estes campos.

Neste sentido, essa utilização da linguagem, o emprego da língua, ocorre em forma de enunciados, sejam orais ou escritos, que refletem *as condições específicas e as finalidades* da esfera social a que pertencem (BAKHTIN, 2016).

Os enunciados refletem estas condições de cada campo da atividade humana por meio do seu conteúdo temático, estilo de linguagem, e construção composicional, elementos que formam o seu conjunto e são determinados pela especificidade de cada campo da comunicação.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

Cada enunciado particular é individual; mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados: os chamados **gêneros do discurso**. Assim, gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por



cada campo de utilização da língua, e caracterizados por um conteúdo temático, uma forma composicional e um estilo de linguagem; por exemplo: romances, pesquisas científicas, publicidade (BAKHTIN, 2016).

Dentro dessa definição, são dois tipos principais de gêneros levantados por Bakhtin (2016): os primários e os secundários, que são complementares. Os primários se referem à comunicação cotidiana, tal como o diálogo; e os secundários dizem respeito à comunicação produzida por meio de códigos culturais elaborados, como a escrita. Desse modo, fazem parte dos secundários os romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos etc.

Devido à diversidade de funções das inúmeras atividades humanas na sociedade, há uma heterogeneidade de gêneros discursivos que variam desde a situação verbal cotidiana, como o diálogo, até uma tese científica. “O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social” (FIORIN, 2008, p. 61).

A pluralidade dos gêneros discursivos é enfatizada por Bakhtin:

A riqueza e diversidade dos gêneros discursivos são imensas, porque as possibilidades da atividade humana são inesgotáveis e porque em cada esfera da práxis existe todo um repertório de gêneros discursivos que se diferenciam e crescem à medida que se desenvolve e se complexifica a própria esfera (BAKHTIN, 2016, p.248)

Nessa direção, trazendo a questão os gêneros para o âmbito das tecnologias de informação e comunicação, Machado (2005) prossegue ao afirmar que os gêneros discursivos invadem também “as linguagens da comunicação, seja dos ritos ou das mediações tecnológicas” (MACHADO, 2005 apud SANTAELLA, 2014, p.209).

O dinamismo da comunicação digital provoca uma proliferação de gêneros discursivos que se mesclam com outros - uma hibridização genérica, observada na comunicação típica das redes.

Assim, Santaella (2014) amplia a noção de gêneros discursivos para as manifestações que acontecem nos sites de redes sociais, denominando-os como gêneros híbridos, já que, neste ambiente, a discursividade supera os limites exclusivos do discurso verbal “nas misturas que este estabelece com todas as formas das imagens fixas e em movimento e com as linguagens sonoras, do ruído, à oralidade e à música, na multimídia” (SANTAELLA, 2014, p.206).

Tal hibridização, entendida como essas misturas entre o discurso verbal em relação com outras linguagens como a sonora, a imagem etc., em ambientes como os sites de redes sociais, podem ser associadas à teoria do dialogismo de Bakhtin, conforme defende a autora.



Na presente era da cultura digital, há uma imersão cada vez maior em ambientes interativos, de natureza dialógica.

Nunca, tanto quanto agora, a teoria dialógica de Bakhtin se fez tão presente e relevante. [...] Traço primordial dos processos de comunicação na web, a interatividade alcança seu clímax nas redes sociais digitais e nos games. Embora Bakhtin tenha elegido o romance como locus privilegiado do dialogismo, seus conceitos, tais como heteroglossia, dialogismo e polifonia se prestam à perfeição para a análise da interatividade nas redes sociais digitais (SANTAELLA, 2014, p.207).

A autora explica que o dialogismo é a comunicação interativa em que cada um se vê e se reconhece através do outro; a dialogia é o ato do diálogo, modo como os sujeitos se relacionam, movimento entre o eu e o outro. No site da rede social *Facebook*, por exemplo, a dialogia fica clara quando o usuário publica uma mensagem, e esta desencadeia reações discursivas nos participantes.

Afirma Fiorin (2008, p. 24) que “[...] o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”. Segundo o autor, o “dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados” (FIORIN, 2008, p. 19), sem as quais não existe enunciação nem interação.

Santaella (2014) ainda esclarece que a heteroglossia é definida por Bakhtin como a coexistência, o confronto e o conflito entre diferentes vozes; e a polifonia é a forma suprema do dialogismo, pois se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço, de uma multiplicidade de vozes.

Assim, a autora considera que Bakhtin expandiu o dialogismo dos processos comunicativos para o campo dos gêneros discursivos; e por sua vez ela o traz para o âmbito das redes sociais na Internet.

De tal modo, esta sucinta contextualização sobre gêneros discursivos, hibridização e dialogismo possibilita introduzir a seguir uma reflexão a respeito das relações dialógicas entre o verbal e o visual em enunciados e a produção de sentido, para posteriormente compreender o gênero *meme*, objeto deste estudo.

Dialogismo em enunciados verbo-visuais

Há gêneros discursivos os quais apresentam enunciados que articulam imagens e textos, ou seja, as linguagens verbal e visual mesclam-se e são dependentes entre si para a produção de sentido no discurso. Tal relação pode ainda ser considerada pela perspectiva



dialógica.

Segundo Brait (2013), a dimensão verbo-visual de um enunciado é a dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, “sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão e, conseqüentemente, a compreensão das formas de produção de sentido desse enunciado, uma vez que ele se dá a ver/ler, simultaneamente” (BRAIT, 2013, p.44).

Porém, para um melhor entendimento dessa relação, ao se tratar de verbo-visualidade, a autora afirma que é necessário distinguir alguns aspectos fundamentais: de um lado, há os estudos do visual, especialmente os ligados à arte; e de outro, estudos que procuram explicar o verbal e o visual casados, articulados num único enunciado, o que pode acontecer na arte ou fora dela, e que tem gradações, pendendo mais para o verbal ou mais para o visual, mas organizados num único plano de expressão, numa combinação de materialidades, numa expressão material estruturada (BRAIT, 2013).

Considerando que a teoria bakhtiniana da linguagem é uma teoria do discurso, que trabalha com enunciados situados, sempre em tensão, Brait (2013) sugere *relações dialógicas* como uma categoria fundamental para a análise do verbal, do visual e, conseqüentemente, do verbo-visual.

Ao comentar, como exemplo, a edição de luxo da narrativa *O duplo*, de Dostoiévski, publicada em 1913 com 40 desenhos e 20 vinhetas, estabelecendo um forte diálogo entre texto e imagens, a autora observa:

[...] ao serem colocados em presença, face a face, pela motivação e pela moldura da edição, temos uma articulação constitutiva, semiótico-ideológica, em que a dimensão visual, com marcas precisas, [...], se acopla à verbal, com peso de duplo, de sócia. Estamos, portanto, nessa edição, diante da produção de sentidos e efeitos de sentido promovidos pela verbo-visualidade. (BRAIT, 2013, p.52).

Brait (2013) coloca que o enunciado verbo-visual, como conjunto e sob a perspectiva dialógica, caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades.

Ela completa mencionando a importância da verbo-visualidade nos gêneros de discurso como uma hipótese que se confirma:



Se nos ativermos à ideia simples e redutora de que o gênero comporta forma de composição, estilo e tema, também dessa perspectiva, que necessariamente implica diferenças textuais e discursivas [...] o elemento visual vai articular-se ao verbal de maneiras diferentes em cada enunciado, interferindo na forma de composição, no estilo e, conseqüentemente, nos temas produzidos. São, portanto, projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos (BRAIT, 2013, p.63).

A partir dessas considerações sobre linguagem verbo-visual, possibilita-se uma melhor compreensão sobre os *memes* como gêneros discursivos constituídos como enunciados verbo-visuais, assunto abordado no próximo item.

O *meme* como gênero discursivo

Gêneros discursivos recentes, os *memes* viralizam nos sites de redes sociais, em montagens que mesclam imagens e texto, ou seja, em enunciados verbo-visuais, muitas vezes compostos de recortes de cenas de programas de tv, filmes, seriados, ou personagens famosos, que estão no imaginário social/coletivo.

Somado a isso, o dialogismo que atua na produção de sentidos pode provocar reações de identificação entre os sujeitos enunciator/coenunciador na comunicação realizada por meio destes gêneros.

Recuero (2009) apresenta que o conceito de *meme* foi cunhado por Richard Dawkins (2001), em seu livro “O Gene Egoísta”, publicado em 1976, o qual discutia a cultura como produto da replicação de ideias, que ele chamou de *memes*. A partir de uma abordagem evolucionista, Dawkins compara a evolução cultural com a evolução genética, em que o *meme* é o “gene” da cultura, que se perpetua por intermédio de seus replicadores, as pessoas. “Um ‘meme de ideia’ pode ser definido como uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro. O meme da teoria de Darwin, portanto, é o fundamento essencial da ideia de que é compartilhado por todos os cérebros que a compreendem” (DAWKINS, 2001, p.217-218).

Por sua vez, Shifman (2014) conceitua os *memes* de Internet como unidades de conteúdo digital com características comuns de conteúdo, forma e/ou postura; ou seja, as características análogas às de um gênero discursivo descritas por Bakhtin (2016) - conteúdo temático, forma composicional e estilo de linguagem.

As características de *conteúdo*, estão relacionadas ao assunto que o *meme* explora; as de *forma*, relacionam-se à estrutura estética a que ele obedece; e de *postura*, que referem-se ao posicionamento ideológico que ele assume com relação ao assunto central que é abordado, de acordo com o autor.



No caso do *meme*, há uma apropriação de ícones e signos da cultura popular para usos muito específicos; em rede, essas relações acontecem a partir de combinações das três grandes matrizes da linguagem e do pensamento: a sonora, a visual e a verbal (SANTAELLA, 2005).

Essas combinações estimulam formas de comunicação inovadoras e possibilitam enunciações plurissemióticas num mesmo espaço, provocando uma enorme produção de textos e gêneros híbridos: a proliferação de variados gêneros discursivos que se mesclam, dando origem a outros gêneros, característica da comunicação em redes sociais. Assim, um exemplo vivo de hibridização de gêneros são os *memes*.

O hibridismo é uma das marcas do gênero, pois em um *meme* podem estar presentes, misturados, mais de um gênero discursivo; um *meme* pode assumir o formato de um vídeo, um áudio, uma imagem estática ou animada em GIF, um elemento verbal como gírias, bordões e hashtags, ou mesmo um conjunto de ícones e caracteres aparentemente sem sentido, dentre outras possibilidades ainda em aberto a serem investigadas.

Os *memes* são, pode-se dizer, uma espécie de evolução digital de longas tradições de brincadeiras, humor subversivo, piadas internas e bordões que sempre percorreram o imaginário popular. Cada variação de um *meme* é elaborada de acordo com o repertório criativo e a percepção de cada usuário.

Algumas plataformas de multimídia específicas, tais como os sites de redes sociais, colaboram para o processo criativo pautado na instantaneidade e característico da cultura participativa, despontando novas possibilidades de produção de sentido na rede.

A partir disso, abre-se o caminho para uma reflexão sobre estes conceitos e possível compreensão acerca da utilização dos *memes* como recurso da comunicação institucional em sites redes sociais e sua relação com a cultura organizacional. No tópico subsequente, apresentam-se a contextualização da instituição de ensino pesquisada, seguida pelo estudo do *corpus* selecionado.

Os *memes* na comunicação do IFRS

Nas organizações, assim como na sociedade, a cultura manifesta os valores simbólicos da coletividade; vincula comportamentos, crenças, conhecimentos, em um espaço de mudanças constantes, e dela deriva a identidade. As organizações revelam sua identidade e sua cultura por meio da comunicação, através das representações pela linguagem, na imagem



e no texto do discurso, manifestando a cultura organizacional e refletindo uma identidade da instituição.

Hall (2016) esclarece que representação é a produção de sentidos pela linguagem; ela conecta o sentido (significação) e a linguagem à cultura. Representar significa usar a linguagem para expressar algo com sentido sobre o mundo ou representá-lo de modo significativo a outros indivíduos.

Assim, a representação é parte essencial do processo diante do qual os significados são produzidos e compartilhados pelos membros de uma mesma cultura; representar envolve o uso da linguagem, dos signos e imagens que estão no lugar de algo, ou seja, significam ou representam objetos (HALL, 2016). Dito de outra forma, representar implica usar signos verbais, visuais e outros, que visam comunicar algo.

Esta definição de representação a partir de Hall (2016) é considerada aqui a fim de identificar elementos que representam a cultura e a identidade organizacionais da instituição de ensino estudada na linguagem dos enunciados publicados em sites de redes sociais.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) é uma instituição pública de ensino ligada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, criada pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, juntamente com mais 37 institutos federais espalhados pelo país, que ofertam gratuitamente cursos de nível médio técnico, cursos superiores e de pós-graduação.

Em termos de cultura organizacional, o IFRS tem uma formação heterogênea, em razão de ter se originado a partir de instituições tradicionais que já existiam, enquanto novas foram se agregando à estrutura *multicampi* desde sua criação como instituto – atualmente, são 17 *campi* distribuídos em diversas regiões do Rio Grande do Sul, com diferentes realidades econômicas, sociais e culturais.

De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a missão da instituição consiste em ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais.

O IFRS tem como Visão Institucional, ser referência em educação, ciência e tecnologia como uma instituição pública, gratuita, de qualidade e com compromisso social, e entre os valores que balizam suas atividades, estão elencados: Equidade e justiça social;



Democracia; Cooperação; Solidariedade; Sustentabilidade; Ética; Desenvolvimento Humano; Inovação; Qualidade e Excelência; Autonomia; Respeito à diversidade; Compromisso social (IFRS, 2018).

A instituição faz uso das redes sociais como uma de suas estratégias de comunicação com o público, tendo em vista o alcance e interatividade dessa plataforma, o que vai ao encontro do seu PDI e, portanto, faz parte da sua cultura organizacional: “[...] o IFRS deve garantir visibilidade de suas ações, tanto para o público externo quanto para a comunidade acadêmica, por meio de comunicação eficiente, com o uso de sites adequados, de redes sociais e das diversas plataformas comunicativas existentes” (IFRS, 2018, p.138).

Como objeto ilustrativo dos conceitos apresentados neste estudo, foram selecionadas postagens com *meme*, amostra de gênero discursivo híbrido (SANTAELLA, 2014) em que predomina a linguagem verbo-visual (BRAIT, 2013) publicadas na página oficial do IFRS na rede social Facebook, demonstradas a seguir.

Nas publicações escolhidas, são descritas as informações (texto e imagens) utilizadas no processo comunicacional da instituição com seu público destinatário e comentadas suas relações com os conceitos apresentados anteriormente, bem como aspectos identitários e culturais da organização que podem ser observados.



Figura 1 - Postagem de *meme* na página do IFRS no Facebook



Fonte: Facebook⁴¹

Figura 2 – Postagem da atriz Bruna Marquezine no Twitter que virou *meme*



Fonte: Twitter⁴²

A postagem apresentada na Figura 1 é composta por imagens vinculadas a um texto, e cujo significado depende da relação indissociável entre esses elementos verbais e visuais, conforme frisado por Brait (2013).

O *meme* do IFRS foi originado a partir de outro, observado na Figura 2: uma publicação feita pela atriz Bruna Marquezine em sua conta no Twitter, que circulou de modo viral nas redes sociais em outubro de 2018, e gerou imitações que proliferaram.

Na postagem, Bruna aparece em uma foto, mergulhando, acompanhada da expressão “Noronhe-se”, referência ao que seria o lugar da ação: a ilha de Fernando de Noronha, em Pernambuco. Trata-se de um enunciado feito por uma atriz brasileira em um site de rede social, que congrega em sua linguagem imagem e texto (verbo-visualidade) e remete à situação em que ela possivelmente estava: curtindo suas férias e aproveitando para relaxar.

O texto associado à imagem pode significar uma espécie de conselho ou ordem aos seus seguidores - o nome do local foi transformado em um verbo reflexivo e conjugado na terceira pessoa do singular do modo imperativo -, para que façam o mesmo que ela; enfim, este é um dos muitos sentidos que podem ser produzidos pelo enunciado.

⁴¹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/IFRSOficial/posts/2154910814521423>>. Acesso em 30 out.18.

⁴² Disponível em: <<https://twitter.com/BruMarquezine/status/1052718573687312384>>. Acesso em 01.nov.18.



Como consequência da postagem da atriz, uma “enxurrada” de outros *memes* surgiram a partir da publicação, utilizando nomes de diversos locais e as mais variadas situações, em forma de ironia ou crítica ao original postado, ou seja, ressignificando o discurso inicial – tal qual aconteceu com o *meme* do IFRS.

No enunciado do IFRS, é possível identificar entre os elementos verbais e visuais, o desenho na imagem representando uma pessoa com traje e equipamentos de mergulho, como se estivesse no fundo do que seria uma espécie de mar ou piscina, nadando entre livros, com uma expressão de aparente prazer e tranquilidade. No canto superior direito da imagem, está a logomarca da instituição, artefato simbólico que demarca sua identidade.

Na imagem, lê-se a expressão “Literature-se”, ou seja, um neologismo em que o substantivo “literatura” também foi transformado em verbo, representando ao sujeito leitor da mensagem uma espécie de conselho amigo, que sugere, por meio de metáforas: “[...] e mergulhar nos livros? Nadar com Clarice Lispector[...]”, que este se envolva na literatura, que leia livros enquanto não pode sair de férias e viajar. O conselho sugerido pelo conjunto verbo-visual é complementado no texto que acompanha a postagem.

Assim como Bruna Marquezine utilizou-se do neologismo “Noronha-se” para se referir à ação que praticava em Fernando de Noronha, as expressões “Torres-se” e “Cassino-se” na postagem do IFRS fazem referência às praias de Torres e Cassino – localizadas, respectivamente, no Litoral norte e no Litoral sul do Rio Grande do Sul, destino de férias de muitos gaúchos, remetendo nesta representação pela linguagem, ao fator de localização geográfica da instituição, que também interfere no sua formação cultural e identitária.

Na perspectiva dialógica de Bakhtin (2016), o enunciado do IFRS dialoga com um anterior (e outros não explícitos); o “Noronha-se”, o “Literature-se” e os demais neologismos derivados e presentes no discurso, além da representação do personagem mergulhando, trazem referências implícitas e explícitas à publicação da atriz.

Além disso, o trecho “Visite a Biblioteca de seu campus!”, remete à formatação da instituição que tem estrutura *multicampi*, mais uma marca de sua identidade; e em “As Bibliotecas do IFRS também são abertas ao público externo,” diz respeito ao compromisso social que está relacionado à visão e aos valores da instituição, parte de sua cultura.

Dessa forma, o enunciador - o IFRS - ressignificou o *meme* da atriz Bruna Marquezine para uma causa que representa sua cultura e sua identidade, intimamente ligada à sua atividade-fim, que é a educação: incentivar o público destinatário da mensagem à leitura e



promover a visitação de suas bibliotecas, as quais também são abertas ao público externo para consulta local, além de estimular o acesso à cultura por meio dos livros.

A seguir, observam-se nas Figuras 3 e 4 mais dois exemplos de *memes* publicados na página da instituição, porém no formato de imagem animada - o *GIF*. *Memes* com montagens em formato *GIF* com cenas de filmes, seriados e clipes invadem a Internet diariamente, colocando esses produtos audiovisuais em posição de ressignificação. Essa estética passa a influenciar a forma de ressignificar o mundo, por meio de uma recombinação de linguagens, sentidos, e por conseguinte, de identidades e culturas.

Figura 3 – *Meme* no formato de imagem animada (*GIF*) postado na página do IFRS



Fonte: Facebook⁴³

Na imagem em questão na Figura 3, há uma montagem que mescla a cena de um dos filmes da famosa saga cinematográfica *Star Wars* com o personagem Chewbacca, em que ele se move colocando as mãos atrás da cabeça, como se estivesse relaxando, associada ao texto “Curtindo meus últimos dias de férias do IFRS”.

O IFRS, em sua comunicação por meio deste enunciado, ressignifica uma cena de um personagem de uma obra audiovisual presente no imaginário social, para associar a sua cultura local; o texto que acompanha a postagem provoca os alunos em férias, questionando se estes estão aproveitando as férias ou já ansiosos para retornar às aulas na instituição.

⁴³ Disponível em: < <https://www.facebook.com/IFRSOficial/posts/2024120667600439>>. Acesso em 30 out.18.



Figura 4 – Meme no formato GIF postado na página do IFRS



Fonte: Facebook⁴⁴

Já na Figura 4, há mais uma publicação no formato GIF, em que apresenta-se o personagem Flecha, um bicho-preguiça presente no filme *Zootopia* (2016), da Disney, também um produto audiovisual conhecido e já introduzido no imaginário coletivo recente. A imagem animada mostra o personagem abrindo a boca lentamente (estereótipo do bicho-preguiça), até esboçar um sorriso; enquanto isso acontece, o texto descreve “Aquele preguiça das férias... mas aí lembro que amanhã vou rever meus colegas de IFRS”.

O texto da postagem apresenta um discurso que complementa a informação da imagem, lembrando que diversos *campi* da instituição estão retornando às aulas – são pistas da cultura e identidade novamente reveladas. Mais uma vez questiona-se a ansiedade dos estudantes em retornarem, ao mesmo tempo em que manifesta-se o desejo de um bom semestre a todos, tanto aos novos como aos antigos alunos. Estes questionamentos nas postagens, numa linguagem coloquial direcionada diretamente ao público, também provocam um dialogismo: há curtidas e comentários na publicação.

Em todas as postagens, trata-se da materialização de discursos institucionais, visto que são textos produzidos pela instituição e comunicados na forma de enunciados verbo-visual através do gênero *meme*. Seus textos misturam-se a imagens e se utilizam de linguagem informal, coloquial, direta, própria deste meio digital – palavras abreviadas tal como “vc”; e

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/IFRSOficial/posts/2025837694095403>>. Acesso em 30 out.18.



os denominados *emojis* (imagens icônicas que expressam/representam emoções, objetos etc.), além do uso de *hashtag* #.

A partir destas observações com relação aos enunciados apresentados como exemplo, é possível depreender destes discursos a construção de uma imagem de uma instituição que aparenta preocupação com a educação da sociedade e que valoriza o desenvolvimento da cultura e do conhecimento. Além disso, ela parece estimular seus públicos a participarem desse processo por meio da comunicação em sites de redes sociais e fazendo uso de representações e linguagens que a deixem mais próximas dessas audiências, incitando o seu imaginário ao mesmo tempo em que refletem a cultura da organização.

Considerações Finais (porém parciais)

Este estudo contribui com subsídios teóricos para aprimorar o entendimento de como os discursos que circulam por meio de gêneros como o *meme* produzem sentidos junto aos públicos que se relacionam com instituições de ensino que se comunicam através de gênero discursivos híbridos pelas redes sociais na Internet.

Observaram-se nos enunciados apresentados, elementos e pistas que remetem à cultura e à identidade da organização, tais como valores institucionais, representados na linguagem verbal e visual utilizada na publicação, bem como a presença do dialogismo.

A linguagem verbo-visual e o dialogismo presentes nestes enunciados, constroem sentidos reforçando a identidade da instituição, com base nos valores e formas simbólicas da sua cultura representados e comunicados pela linguagem, o que contribui ainda para construção da imagem da instituição perante seus públicos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (2): 43-66, jul./dez. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **O poder da comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.



HALL, Stuart. O papel da Representação. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016. p.31-108

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: IFRS, 2018. p.136-140. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/03/PDI-FINAL-2018_Arial-1.pdf> Acesso em 10 abr. 2019.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.), **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.151-166.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e do pensamento**: sonora, visual, verbal. 3. ed. São Paulo, SP: Iluminuras, 2005.

_____. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 206-216, Ago./Dez. 2014.

SHIFMAN, Limor. **Memes in a Digital Culture**. Cambridge: MIT Press, 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.