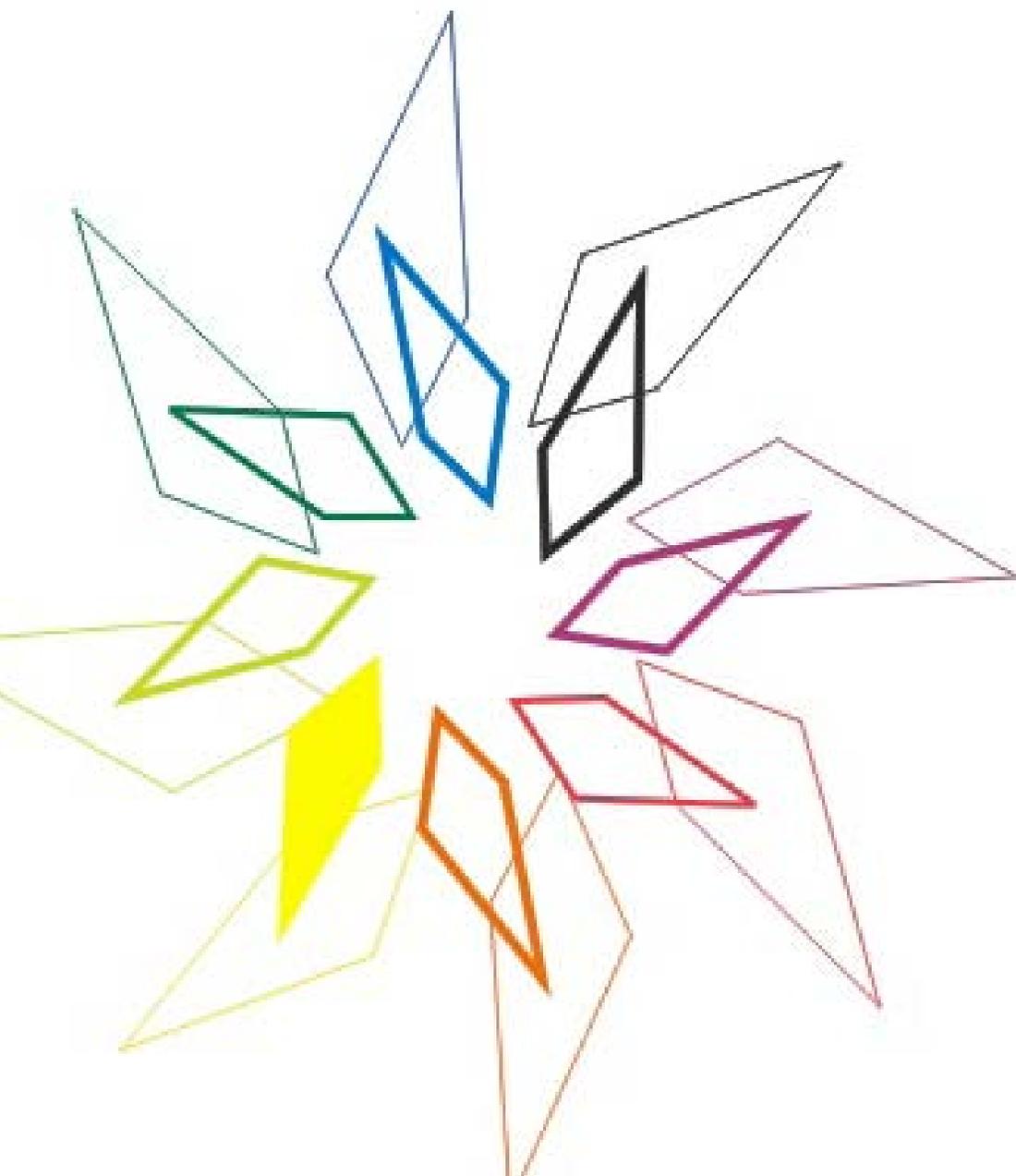


Educação e Cultura Digital



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



pupais
revista multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

JOSÉ BITES DE CARVALHO Reitor	TÂNIA MARIA HETKOWSKI Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA Vice-reitora Editora Científica Marcea Andrade Sales	MARCEA ANDRADE SALES Editora Científica Equipe Editorial Darlane Pereira Bonfim das Mercês Gilvania Clemente Viana Tatiana Dias Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alex Braga Universidade Federal do Espírito Santo	Maria de Fátima Gomes da Silva Universidade Estadual de Pernambuco
Ana Maria Calil Universidade de Taubaté	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
André Ricardo Magalhães Universidade do Estado da Bahia	Nilma Soares Universidade Federal de Minas Gerais
Celi Corrêa Neres Universidade Federal Mato Grosso do Sul	Nilma I. Spigolon Universidade Estadual de Campinas
Elisa Maria Dalla-Bona Universidade Federal do Paraná	Patrícia Lessa Santos Costa Universidade do Estado da Bahia
Emília Peixoto Universidade Estadual de Santa Cruz	Lucio Hammes Universidade Federal do Pampa
Jason Ferreira Mafra Universidade Nove de Julho	Roseli Gomes Brito de Sá Universidade Federal da Bahia
Juracy Machado Pacífico Universidade Federal de Roraima	Viviane Klaus Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Márcea Andrade Sales Universidade do Estado da Bahia	
Marcos Tanure Sanabio Universidade Federal de Juiz de Fora	
Maria da Salete Barboza de Farias Universidade Federal da Paraíba	

CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

Fernando Juan Garcia Masip Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México	Antonio Marques Moreira Universidade de Coimbra/Portugal
Francisco Armas Quintá Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	Cristhian Esteban Universidad de Chile/Chile
Victor Amar Rodriguez UCL/Londres	David Mallows UCL/Londres
Xosé Carlos Macia Arce Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha	Joan Pages Blanch Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha
José Pedro Amorim Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	José Pedro Amorim Universidade do Porto/Portugal

ISSN 2177-5060

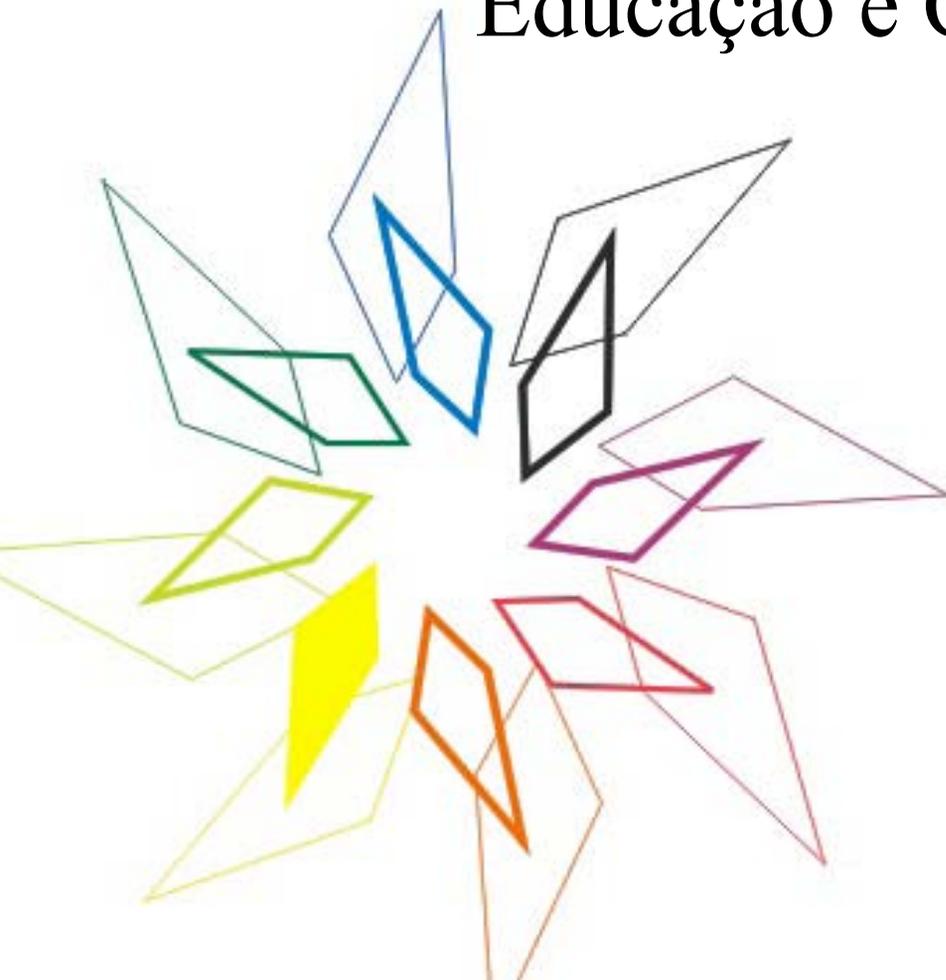
ISSN 2447-9373



plurais
revista multidisciplinar

Salvador, v.4 n.2 p.1-197 mai./ago. 2019

Educação e Cultura Digital





© PLURAIIS Revista Multidisciplinar

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

www.uneb.br / revistaplurais@gmail.com

Capa

Angela Garcia Rosa

Projeto gráfico

Revista Plurais

Diagramação e Editoração

Gilvania Clemente Viana

Marcea Andrade Sales

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2018.

Vol. 4, n.2, mai/ago., 2019.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

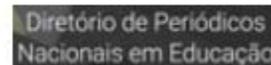
ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

Revista vinculada a:



Editorial

Prezados Leitores e Prezadas Leitoras,

Gentilmente, convido-os para um mergulho nos escritos deste volume que compõe a Revista Plurais denominado *Educação e Cultura Digital*, o qual tem como objetivo reunir reflexões, diálogos, experiências, conversas e prosas científico-acadêmicas sobre tecnologias digitais, cibercultura, educação à distância, redes digitais, tecnologias assistivas, blog, cinema entre outras práticas pedagógicas desenvolvidas e vivenciadas nos espaços educacionais.

A Educação tem uma amplitude de conceitos, ideologias, epistemologias, representações e perspectivas políticas, mas neste ínterim, evidenciamos a Educação Escolar como um processo contínuo, comprometido politicamente com o outro, que objetiva a humanização e a socialização do homem e estão implicados com o conhecimento sistematizado, científico, crítico e inovador de alunos, professores e comunidade escolar.

Já as tecnologias, podem ser entendidas como elementos do saber e do fazer do homem, inaugurando a criação e a efetivação de técnicas e de invenções que traduzem a forma do homem pensar, planejar e desenvolver instrumentos para melhorar sua vida e de seu coletivo. Assim, as inúmeras linguagens e instrumentos se fazem presentes no cotidiano dos sujeitos, pois redimensionam as formas de comunicação, informação, registro, interação, conexão e de fazer educação.

Perante esse movimento, os artigos ora presentes nessa edição, sistematizam escritos de autores de Portugal, Chile, México e Brasil, representados aqui pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Universidade de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Ceará (UECE), entre outros parceiros que dialogam com as temáticas aqui propostas que teimam, apesar da insistência do Rei e do Capitão que não há mais ilhas desconhecidas - em alusão ao conto de Saramago – discutir e propor, saindo de suas ilhas, para voltar a elas com outro vigor.

Nesse sentido, desvelam problemáticas e experiências de pesquisadores latinos e europeus acerca da proficiência em ambientes de leitura digital e de carácter multimodal; das potencialidades da Internet com alunos da Educação Básica na exploração de dinâmicas à aprendizagem da leitura e da escrita; do uso das tecnologias assistivas às crianças que possuem deficiência e necessidades especiais de saúde e; de simulações computacionais à compreensão integrada de conceitos de ácido e base para o ensino de Química.

Da mesma forma, alguns destes artigos revelam que as tecnologias são encarnadas por linguagens que, encarnadas pelo saber e fazer humanos potencializam a arte, a música, a poesia, a pintura, o desenho, o cinema, as narrativas videográficas entre outras possibilidades para representar o pensamento e a cognição humanos, as quais ampliam o desenvolvimento de habilidades educativas e artísticas complexas de alunos e professores.

Em tempo de cultura digital, também nos deparamos com temas sobre políticas públicas para formação de professores, em especial, explorando ambientes em formato híbrido (b-learning) e orientado, modelo de comunidades de aprendizagem, os quais agregam sujeitos de diferentes territórios e de diferentes espaços escolares. Estes ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) demonstram a capacidade e a agilidade que a cibercultura envolve em sua estrutura conectiva, bem como sua possibilidade de cobertura territorial; mobilidade de informações; interatividade de saberes; aproximação de pessoas; custo benefício de conhecimento acumulado; acesso a experiências e vivências de outros sujeitos em diferentes lugares do mundo e; mobilizador de políticas de uso e acesso das tecnologias digitais para alunos e professores.

Enfim, vivemos nas últimas cinco décadas uma quantidade incomensurável de métodos, técnicas, informações e instrumentos, os quais mudam com tanta frequência, que se tornam obsoletos e desnecessários antes mesmo de ser testados ou usados; mas o homem se reinventa como ser pensante, reinventa tecnologias, reinventa o mundo, a vida e as formas de educar.

Afinal, como afirma Ruth Rocha: goste, ou não goste, tem que andar pra frente! Voar como o vento! Pois quem para é poste: a vida é movimento!

Prof. André Luiz Rezende

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB, 2016); Mestre em Modelagem Computacional (CEPPEV, 2005); Tecnólogo em Processamento de Dados (Faculdade Ruy Barbosa, 1999). Professor efetivo com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano - Campus Catu). Docente do curso Tecnológico em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Docente na Pós-graduação Lato Sensu em Educação Científica e Popularização da Ciências. Docente do curso Técnico em Agropecuária (Integrado). E-mail: andre.luiz.rezende@gmail.com

Editorial

André Luiz Rezende (Instituto Federal Baiano)

05

Sumário

Dossiê Temático

EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E ESPAÇOS FORMATIVOS

Tânia Maria Hetkowsky e Josemeire Machado Dias

11

A LEITURA AO CENTRO: como promover a literacia da leitura na escola

Paulo M. Faria, Ádila Faria e Altina Ramos (Portugal)

26

O USO DE SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE ÁCIDO E BASE

Nilma Soares da Silva, Fernando César Silva e Edyth Priscilla Campos Silva

47

GERENCIADOR DE REFERÊNCIAS MENDELEY: características e uso no contexto de um grupo de estudos de Pós-Graduação em Educação

Izabel Maria Sabino de Farias, Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva

65

ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE

Christian Miranda, Eduardo Hamuy, Carolina Aroca, Ricardo Abarca e Claudia Garcia (Chile)

80

O BLOG NA APRENDIZAGEM ESCRITA: estudo de caso numa turma do 2 ano de escolaridade

Filipa Viana e Lúcia Amante (Portugal)

94

HABILIDADES EDUCATIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CINES DOCUMENTAL EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

Martha de Alba, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jeysira Dorantes Carrión, María Eugenia Ríos Marín e Eulogio Romero Rodrigues (México)

117

ENUNCIACIONES ESTÉTICAS EM VÍDEOS ESCOLARES NA CULTURA DIGITAL: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola

Cintia Ines Boll, Margarete Axt, Wilsa Ramos, Maristela Rossato e Daniel Muller

132

Estudos/Ensaio

JEAN-LUC GODARD E A EDUCAÇÃO: o exemplo de La Chinoise (A Chinesa, 1967)

Jailson Dias Carvalho

146

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais

Henrique Soares Bragamonte e Patrícia Luciene de Albuquerque Bragamonte

169

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Fillipo Smaldone (1984)

Márcia Duarte Galvani e Samuel Vicente

180

Summary

Thematic Dossier

EDUCATION, DIGITAL CULTURE AND TRAINING SPACES Tania Maria Hetkowski e Josemeire Machado Dias	11
READING TO THE CENTER : how to promote reading's literacy at school Paulo M. Faria, Ádila Faria e Altina Ramos (Portugal)	26
THE USE OF COMPUTATIONAL SIMULATIONS FOR UNDERSTANDING THE CONCEPT OF ACID AND BASE Nilma Soares da Silva, Fernando César Silva e Edyth Priscilla Campos Silva	47
MENDELEY REFERENCE MANAGER: characteristics and use in the context of a study group of the Postgraduate in Education Isabel Maria Sabino de Farias, Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva	65
LOCAL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGIES BASED ON PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN CHILE Christian Miranda, Eduardo Hamuy, Carolina Aroca, Ricardo Abarca e Claudia Garcia (Chile)	80
THE BLOG IN THE LEARNING OF WRITING LANGUAGE: case study in a class of the 2nd year of schooling Filipa Viana e Lúcia Amante (Portugal)	94
EDUCATIONAL SKILLS AND SOCIAL REPRESENTATIONS OF EXPERIMENTAL DOCUMENTARY FILM IN MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS Martha de Alba, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jeysira Dorantes Carrión, María Eugenia Ríos Marín, Eulogio Romero Rodríguez (México)	117
AESTHETIC ENUNCIATION IN SCHOOL VIDEOS IN DIGITAL CULTURE: for another way of looking at media studies at school Cintia Ines Boll, Margarete Axt, Wilsa Ramosn, Maristela Rossato e Daniel Muller	132

Studies/Essay

JEAN-LUC GODARD AND EDUCATION: the case of La Chinoise (The Chinese, 1967) Jailson Dias Carvalho	146
COLLECTIVE TEACHING OF VIOLÃO: a report of experience on the teaching of music in the curriculum of the years Henrique Soares Bragamonte e Patricia Luciene de Albuquerque Bragamonte	169
HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN MANAUS: from the Institute Montessoriano Álvaro Maia (1943) to the Institute Filippo Smaldone (1984) Márcia Duarte Galvani e Samuel Vicente	180

Resumen

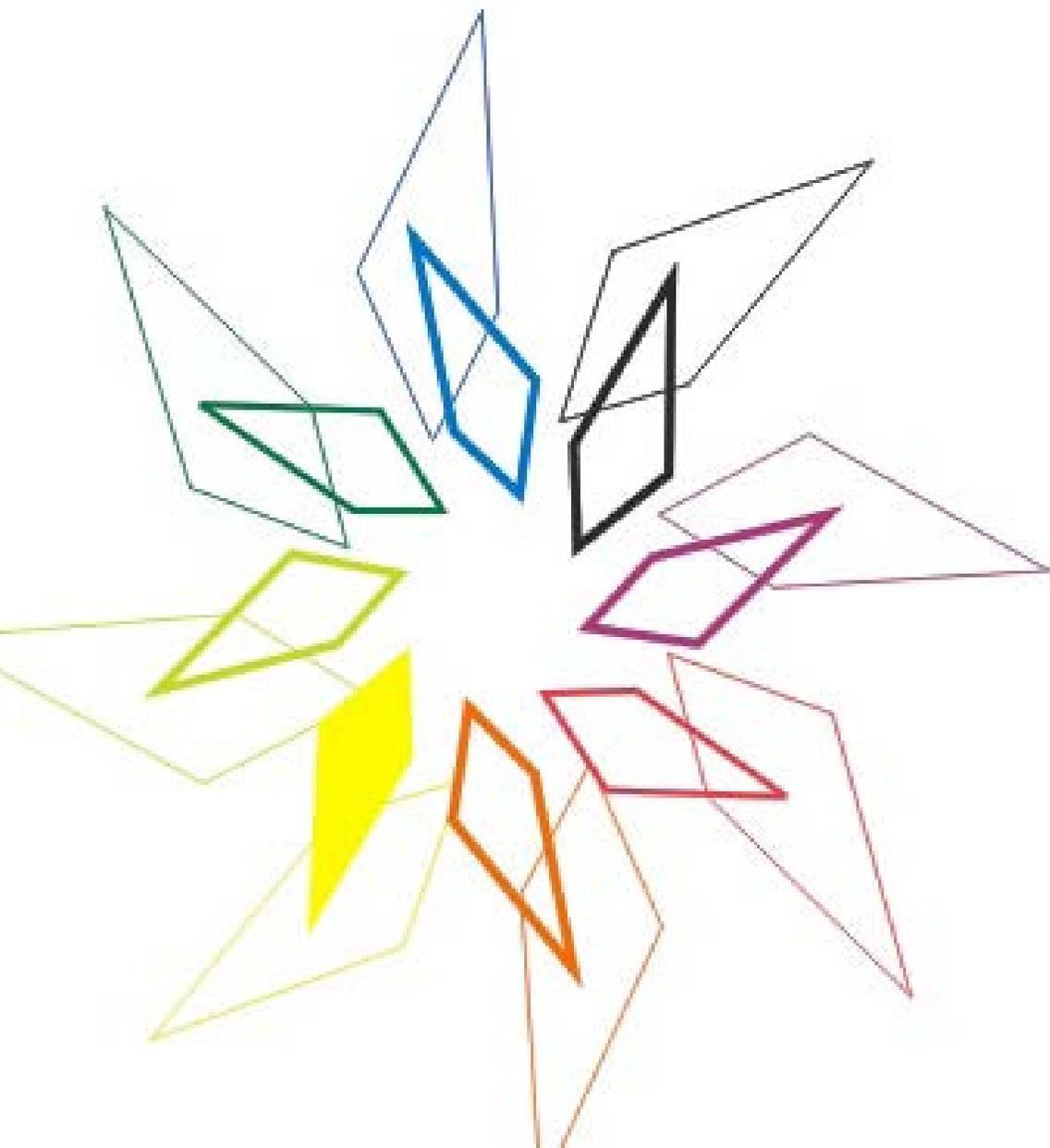
Dossie Temático

EDUCACIÓN, CULTURA DIGITAL Y ESPACIOS DE FORMACIÓN Tania Maria Hetkowski e Josemeire Machado Dias	11
LEER EL CENTRO: cómo promover la alfabetización en la escuela Paulo M. Faria, Ádila Faria e Altina Ramos (Portugal)	26
EL USO DE SIMULACIONES COMPUTACIONALES PARA ENTENDER EL CONCEPTO DE ACIDO Y BASE Nilma Soares da Silva, Fernando César Silva e Edyth Priscilla Campos Silva	47
GERENCIADOR DE REFERENCIAS MENDELEY: características y uso en el contexto de un grupo de estudios de Postgrado en Educación Isabel Maria Sabino de Farias, Ricardo Rodrigues da Silva e Silvina Pimentel Silva	65
ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE Christian Miranda, Eduardo Hamuy, Carolina Aroca, Ricardo Abarca e Claudia García (Chile)	80
LE BLOG DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE: étude de cas dans une classe de 2e année de scolarité Filipa Viana e Lúcia Amante (Portugal)	94
HABILIDADES EDUCATIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CINE DOCUMENTAL EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS Martha de Alba, Miguel Ángel Casillas Alvarado, Jeysira Dorantes Carrión e María Eugenia Ríos Marín e Eulogio Romero Rodríguez (México)	117
ENUNCIACIONES ESTÉTICAS EN VIDEOS ESCOLARES EN CULTURA DIGITAL: para otra forma de ver los estudios de medios en la escuela Cintia Ines Boll, Margarete Axt, Wilsa Ramosn, Maristela Rossato e Daniel Muller	132

Estudios / Ensayos

JEAN-LUC GODARD Y LA EDUCACIÓN: el ejemplo de La Chinoise (La China, 1967) Jailson Dias Carvalho	146
ENSEÑA COLECTIVA DE VIOLÓN: un relato de experiencia sobre la enseñanza de la música en el currículo de las turmas de años inicial Henrique Soares Bragamonte e Patricia Luciene de Albuquerque Bragamonte	169
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MANAUS: del Instituto Montesoriano Álvaro Maia (1943) al Instituto Filippo Smaldone (1984) Márcia Duarte Galvani e Samuel Vicente	180

Dossiê Temático



Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos

TANIA MARIA HETKOWSKI

Pós-doutorado em Informática na Educação (UFRGS). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Atua nos Programas de Pós-graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC). Líder do Grupo de Pesquisa GEOTEC. Pesquisa sobre TIC, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Geotecnologias e espaços potenciais cidadãos. ORCID: <https://0000-0001-5793-7898>. E-mail: taniah@uneb.br

JOSEMEIRE MACHADO DIAS

Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. Atua no Programa de Pós-graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (GESTEC) e na Graduação em Design. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC. Pesquisa sobre Interação Humano Computador, Interfaces e Práticas Pedagógicas Inovadoras. ORCID: <https://0000-0002-8624-4641>. E-mail: jmdias@uneb.br



EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E ESPAÇOS FORMATIVOS

Este texto representa um esforço mútuo para (re)desenhar um diálogo sobre Educação e Cultura Digital. Um dos argumentos centrais deste escrito se traduz na ideia da Educação como prática transformadora e ato humano comprometido com o outro nos aspectos mais singulares da natureza humana, quais sejam a política, tecnologias, bens culturais, consciência econômica, formação escolar e bem-estar social. Aqui, também se pretende argumentar sobre a Cultura Digital e os processos formativos que os alunos da Educação Básica das redes públicas enfrentam em tempos de acesso exponencial aos instrumentos digitais, a uma gama incomensurável de informações e a velocidade que estas informações, são descartadas. Neste sentido, este escrito também desvela a função do professor como um Designer de Experiências de Aprendizagem (FLOOR, s/d) as quais não se limitam a determinadas tecnologias ou métodos de aprendizado, mas projeta a melhor experiência de aprendizagem com a melhor forma ou tecnologia para mediar as aprendizagens com seus alunos, confirmando que a tecnologia é um processo humano e criativo, material e imaterial, encarnados nas linguagens do saber e do fazer entre os homens.

Palabras Chave: Educação. Cultura Digital. Espaços Formativos.

EDUCATION, DIGITAL CULTURE AND TRAINING SPACES

This text represents a mutual effort to (re) design a dialogue about Education and Digital Culture. One of the central arguments of this text is the idea of Education as a transformative practice and a compromised human act with the other in the most singular aspects of human nature, such as politics, technologies, cultural goods, economic awareness, school education and social welfare. Here we also intend to argue about the Digital Culture and the formative processes that students, of the Basic Education of public networks, face in times of exponential access to digital instruments, to an immeasurable range of information and the speed that, this information, are discarded. In this way, this paper also reveals the function of the teacher as a Learning Experience Design (FLOOR, s/d), which is not limited to certain technologies or learning methods, but plan the best learning experience with the best mode or technology to mediate learning with his students, confirming that technology is a human and creative process, material and immaterial, embodied in the languages of knowledge and the languages of doing among men.

Keywords: Education. Digital Culture. Formative Spaces..

EDUCACIÓN, CULTURA DIGITAL Y ESPACIOS DE FORMACIÓN

Este texto representa un esfuerzo mutuo para (re) diseñar un diálogo sobre Educación y Cultura Digital. Uno de los argumentos centrales de este escrito es la idea de la educación como una práctica transformadora y un acto humano comprometido con el otro en los aspectos más singulares de la naturaleza humana, como la política, las tecnologías, los bienes culturales, la conciencia económica, la educación escolar y el bienestar social. Aquí también tenemos la intención de discutir sobre la Cultura Digital y los procesos formativos que enfrentan los estudiantes de Educación Básica de las redes públicas en tiempos de acceso exponencial a instrumentos digitales, una cantidad inconmensurable de información y la velocidad que, las informaciones, son descartadas. Por lo tanto, este documento también revela el papel del profesor como Designer de Experiencias de Aprendizaje (FLOOR, s/d), no limitado a ciertas tecnologías o métodos de aprendizaje, sino la persona que proyecta la mejor experiencia de aprendizaje con la mejor manera o tecnología para mediar el aprendizaje con sus estudiantes, confirmando que la tecnología es un proceso humano y creativo, material e inmaterial, encarnado en las lenguajes del conocimiento y el hacer entre los hombres.

Palabras Clave: Educación. Cultura Digital. Espacios de Formación..

EDUCAÇÃO, CULTURA DIGITAL E ESPAÇOS FORMATIVOS

Introdução

Nesse ensaio, a Educação é entendida como prática transformadora e ato humano comprometido com o outro, caracterizados pelos processos de formação política, técnica, cultural, econômica, escolar e social, o qual encontra sinergia à Cultura Digital, à produção e uso de instrumentos digitais que compõem a vida e o fazer das crianças e adolescentes, dentro e fora dos espaços escolares.

Nesse sentido, a Cultura Digital, definida de forma embrionária por Gil (2013), é a Cultura da Contemporaneidade¹ aberta a novas oportunidades de aprendizagens significativas no espaço escolar. O formato digital integra o cotidiano dos sujeitos escolares que se tornam protagonistas de construções comunicacionais, audiovisuais, interativas em redes, compartilhadas através de conteúdo, produzidas artística e culturalmente, que emergem outras singularidades e outros significados, os quais podem ser complexos ou efêmeros, mas são fundantes às reflexões e intervenções no ambiente escolar, entre alunos e professores, para além do conteúdo disciplinar.

A escola, embora saibamos das inúmeras dificuldades enfrentadas nas redes públicas de ensino do país, não pode se isentar das possibilidades que a tecnologia digital proporciona, colaborando de forma efetiva para o Capital Cultural dos seus sujeitos. Trata-se de um grande desafio redirecionar o movimento instituído nos processos de ensino e aprendizagem, com suas práticas que, na sua maioria, não mobilizam os sujeitos para interações que sejam prazerosas e motivadoras, culminando na descaracterização da escola como espaço de crescimento, desenvolvimento social e oportunidades no mundo da vida e do trabalho.

Embora professores e alunos vivam em uma cultura digital, com a utilização de *smartphones*, redes sociais, aplicativos, jogos e os mais variados recursos que desencadeiam novos comportamentos, consideramos um descompasso entre a realidade escolar e a utilização dos instrumentos tecnológicos nos processos de aprendizagem mais interativos. Esse é o descompasso é o grande desafio da educação na contemporaneidade e na cultura digital.

¹ A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. (AGAMBEN, 2009, p. 59).



A contemporaneidade tem como premissa considerar e entender o tempo do aluno, do professor, dos processos de ensino e aprendizagem, e da sinergia entre a técnica, a ciência e as relações sociais que, na escola, ampliam as capacidades cognitivas, as mediações entre os saberes, o uso das TIC e as potencialidades entre teoria e prática. Essa premissa corrobora com o pensamento hipertextual do sujeito e com a ampliação das habilidades motoras e cognitivas, das novas gerações, que conseguem fazer tudo ao mesmo tempo..., juntos.

Assim, a escola não pode se mostrar alheia a esse cenário contemporâneo, pois o espaço escolar precisa considerar a realidade exterior, superar a instrumentalização técnica, a bipolaridade entre escola e comunidade, a negação da experiência dos sujeitos, contrastando com o ambiente vivido por alunos e professores, cuja celeridade da comunicação e das interações está prenhe e presente na sala de aula.

Desta forma, compreendemos a práxis escolar como consciência de se reinventar, de buscar reflexões acerca das ações dos sujeitos, para transformar os modos de ser, agir, fazer e potencializar a cultura digital, neste caso, no espaço escolar. Nesse sentido, a pretensão desse ensaio é provocar uma discussão sobre Educação e Cultura Digital, destacando as possibilidades do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos processos formativos dos alunos da Educação Básica, em especial das redes públicas, espaço no qual o professor pode exercer uma função de Designer de Experiências de Aprendizagem (FLOOR, s/d), ampliando práticas, experiências e conhecimentos.

Educação e Práticas Pedagógicas na Contemporaneidade

Este texto convida o interlocutor contemporâneo para (re)pensar que é preciso ter coragem nos enfrentamentos destes tempos intempestivos, os quais exigem posicionamentos sobre Educação e sobre os direitos de aprender e ensinar, permitindo aos sujeitos pensar, criticar e arguir sobre o ‘inoportuno’ que acontece nos espaços escolares, cotidianamente e persistentemente.

Agamben (2009) enfatiza que fazer educação escolar é permitir buscar e se defrontar com o estranho, com o difícil e o ‘inapropriado’ para entender tempos obscuros que possibilitam atualizar e enxergar aquilo que está escondido e, que se revelam através das leituras, análises, sentidos e significados. Neste caso, a imersão das crianças e jovens na Cultura Digital e, nestes meandros contemporâneos, perceber que os espaços educacionais, em especial da Educação Básica, são germinais à capacidade criadora e inventiva.



Para Levy (1998, p. 25),

Espaço do saber é o espaço da inteligência e do saber coletivos, não suprime os outros espaços, mas aglomera-os. Ele deve-se à velocidade da evolução, aparece como possibilidade da *massa* e produz novos saberes pelo surgimento das novas *ferramentas* disponíveis do ciberespaço.

Esse espaço de conhecimentos coletivo, comunidade escolar, é entendido como chão da escola, como instituição gestadora, germe e celeiro à fecundação de ideias, saberes e fazeres sistematizados, reconhecidos e potenciais à difusão e ampliação de práticas, vivências e de episteme, simultaneamente, com uma comunidade escolar que transbordada, mergulha e se encontra imersa nas/pelas tecnologias digitais no seu cotidiano de vida.

Neste íterim, a Educação como ato político demanda respeito à autonomia do ser do educando um dos saberes apontados por Freire (2016, p. 56):

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Diante do exercício da ética não podemos permitir a continuidade das desigualdades que marcam o momento em que vivemos, pontuadas por Bourdieu (1998) ao abordar sobre o Capital Cultural, destacando que a escola representa um lugar à manutenção das desigualdades a partir do momento em que a cultura e as vivências dos alunos não são consideradas quando da exploração dos conteúdos abordados. É preciso pensar a educação como prática de transformação associada a um pensamento de libertação e, neste contexto valorizar os processos colaborativos, os sentimentos de solidariedade, o respeito à dignidade humana e o cenário potencial desencadeado com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) dentro e fora dos espaços escolares.

Neste sentido, referir-se às TIC e às exigências de práticas pedagógicas inovadoras requer redimensionar os processos e as narrativas que envolvem discursos de que os espaços da escola se distanciam da cultura digital. A cultura digital está na escola e no âmbito dos processos educativos, representa uma construção teórica de como as subjetividades são posicionadas, investidas e construídas como processo (in)consciente à complexidade das mudanças sociais e



tecnológicas, da política de acesso e uso das TIC e; da legitimação dos instrumentos pelas novas gerações.

Logo, compreender as TIC no âmbito das práticas pedagógicas é localizá-las como instrumentos potencializadores à formação e à transformação das características opressoras da sociedade até então fixadas, bem como percebê-las como construções sociais, não restritas a usos eficientistas, mas produtoras de significados e sentidos para mobilização e superação de discursos positivistas, compondo novas práticas escolares associadas às demais práticas sociais que sustentam a condição humana do aluno e do professor.

Se a educação é uma prática que se desenvolve em contextos reais, as TIC, dentro dos espaços escolares, requerem uma perspectiva crítica à prática pedagógica dos professores, ampliando as linguagens através de uma rede contextual, assim como desvelar e possibilitar o entrelaçamento entre ensino, escola, comunidade e processos historicamente construídos, trazidos pelos alunos à essência da escola a partir de suas realidades vivificadas.

Significa dizer que essas práticas pedagógicas, na cultura digital, somente terão ressonâncias se envolverem as práticas sociais, políticas, educativas, filosóficas, econômicas, técnicas entre outras, as quais podem (re)significar as práticas de sala de aula. Nesse sentido, é necessário perceber o professor como um sujeito intelectual, preocupado e comprometido com a Educação como prática emancipadora, que considera o espaço da escola como esfera pública e democrática, que visa à restauração da comunidade e de valores compartilhados com ela, fomentando discursos entrelaçados aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social.

A relação pedagógica é redimensionada pela própria realidade, pois nela se dialoga sobre o mundo e sobre a vida dos sujeitos, nela eclodem as exigências de formação e é nela, também, que os sujeitos atuam. Assim, as escolas não podem ser concebidas sem sua interação com os pressupostos da cultura digital, a qual exige ações mais abertas e interativas, com práticas mais coletivas, ligações e conexões estreitas entre professores e alunos e entre alunos e sociedade, articulações com diferentes projetos, valendo-se das possibilidades inerentes à convergência das tecnologias.

Cultura Digital e Espaços Educativos

A dinâmica sociocultural da sociedade contemporânea evidencia a presença e a fluidez da telemática, da informática e da cibernética em todos os processos da vida humana, as quais mudam as formas de ensinar, aprender, comunicar, relacionar e de praticar a arte de educar.

Nesse contexto pulsante emerge a Cultura Digital, caracterizada pela presença das mídias, pela mudança de comportamentos, pela celeridade das informações e pela tele prontidão do tempo e espaço. De modo, que a Cultura Digital está agregada aos processos ideológicos, impregnada e enraizada aos preceitos da ciência, às inovações das técnicas, às metanarrativas otimistas ou pessimistas e às práticas transformadoras das sociedades, onde crianças e jovens vivem à atualização da cultura e das produções tecnológicas e humanas.

Na década de 90 o autor Manuel Castells (1990) anunciava o apogeu da Sociedade da Informação, destacando a diferenciação social e cultural, a crescente estratificação social, a integração de todos os tipos de mensagens e a captação de expressões culturais em sua diversidade através das mídias, multimídias, redes e potenciais digitais.

Além disso, um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (CASTELLS, 1999, p. 22).

Essa emergência de se pensar outras formas, metodologias, estratégias e táticas para educar, ensinar e ‘amparar’ o aluno nos espaços da escola, ainda tradicional, e talvez pouco interessante se comparado à pulsante sociedade digital, acessível, incomensurável e deveras atraente, nela pulsam imagens, jogos, vídeos, textos, espaços interativos entre outras alegorias digitais. Para Lemos (2017, p. 13),

Estamos em meio a uma nova etapa na cultura digital com o desenvolvimento da Internet das Coisas (Internet of Things, IoT) e do Big Data. A IoT caracteriza-se por objetos ampliados infocomunicacionalmente, permitindo a coleta e tratamento de enormes quantidades de dados (Big Data), em uma emergente governabilidade algorítmica em diversas áreas da vida social. Essa conjunção está no bojo dos projetos de ‘cidades inteligentes’ (SMART CITIES).

Destacamos que a internet das coisas não se resume aos instrumentos, nem a autonomia dos mesmos no que se refere a situações representativas, simuladas ou vividas entre sujeitos nas suas relações sociais. Assim, é temeroso pensar que os potenciais algorítmicos poderão incidir em um novo discurso sobre eficiência instrumental, provocando mais um equívoco acerca das



possibilidades transformadoras desta nova geração, a qual diante de um contrato social estaria em perigo.

Desafios para a Educação na Cultura Digital

Os desafios deste século nos remetem visitar um passado próximo, o qual nos (de)monstra argumentações e provocações acerca da Educação e Cultura Digital. No Brasil, a internet foi liberada para acesso comercial em 1995, antes desse fato a rede era restrita a poucos espaços como Universidades Federais e Centros de Pesquisa, com acesso limitado à população e aos serviços oferecidos.

A internet comercial abriu um leque de possibilidades a ser explorado em todos os seguimentos da sociedade, modificando de forma significativa as interações dos sujeitos, a forma de comunicação e alterando comportamentos e, foi com o surgimento dos navegadores gráficos, na realidade brasileira, como o Netscape e o Internet Explorer que a internet demarcou sua popularidade, permitindo o uso e acesso de todos seus recursos por sujeitos de diferentes idades, escolaridades, níveis econômicos, sociais e culturais.

A inserção na internet e a apresentação das suas funcionalidades, aos seus públicos-alvo, rapidamente se tornou uma ordem para os diversos segmentos da sociedade, cuja presença nos ambientes era obrigatória para se manter e demonstrar competitivo, mesmo que fosse apenas o seu logotipo com endereço e telefone ou uma imagem informando que o ambiente estava em construção.

O novo ambiente digital, acessado principalmente por meio dos navegadores, era composto por informações centralizadas em servidores em uma arquitetura de rede denominada de cliente-servidor, migrando posteriormente para ambientes colaborativos como *Wikis*, *Blogs*, Redes Sociais, Plataformas de compartilhamento de Vídeo, dentre vários outros recursos que logo foram denominados de *Web 2.0* para diferenciar-se do ambiente anterior, um ambiente estático com pouca interação, em que o 'usuário' era concebido como espectador ou navegante da rede.

Na *web 2.0* o usuário tornou-se um ator e produtor criativo imerso em um ambiente caracterizado, principalmente, pela colaboração. Desse modo, a Web inaugura seu terceiro momento denominado *Web 3.0* que, embora, não exista um consenso pela sua definição, se mostra convergente com os fundamentos da inteligência artificial, na melhoria da *performance* sobre as informações que circundam a rede e no atendimento eficaz às solicitações dos sujeitos.

Rememorar os avanços da internet é fundamental para refletirmos sobre os desafios da educação na contemporaneidade e na cultura digital, pois os mais diversos segmentos da sociedade tiveram processos modificados com os avanços das tecnologias e muitos precisaram se reinventar para sobreviver, como as agências de viagens, altamente impactadas pelos serviços e recursos disponibilizados na web. Hoje os internautas são seus próprios agentes, efetivando compras, criando roteiros, escolhendo hospedagens e outros itens necessários à sua viagem. Essas facilidades são permitidas devido às imagens de satélites que permitem conhecer, em tempo real, o espaço desejado e planejado para trabalho, visita ou férias.

Esse exemplo aponta para a necessidade de um movimento que permite reinventar os processos educacionais e transformar a função do professor para atendimento de alunos que demandam, cada vez mais, conexões e não se condescendem com o distanciamento do seu “ecossistema” - metáfora para o ambiente hiperconectado em que vivem esses sujeitos. A escola não pode continuar sendo um lugar de manutenção das desigualdades sociais,

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. (BOURDIEU, 1998, p.59).

Assim, acreditamos que um dos principais desafios para a educação na contemporaneidade é entender a diversidade cultural dos sujeitos, ampliando as possibilidades de aprendizagem respeitando as suas origens e os seus capitais culturais. Com base neste entendimento, é possível utilizar as TIC na produção e ressignificação de conhecimentos que se apresentam vivos e pulantes no cotidiano das crianças e adolescentes, ou seja, dos alunos em fase de formação na Educação Básica.

Outro desafio é o professor deixar de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e socializar suas experiências e conhecer as experiências dos alunos, de valorizar sua história de vida e a história e vida dos seus alunos. Esse ato demanda entender e incorporar o processo formativo, dos sujeitos da escola, como germinador nos espaços e nos lugares da escola e da sociedade, emaranhados à cultura digital. O professor se insere em um espaço colaborativo, pois a rapidez e efemeridade do ambiente digital são constantes, o que inviabiliza uma inserção e domínio dos recursos demandados pelos alunos e isso provoca um *lag* entre a tecnologia do aluno e a do professor (DIAS, HETKOWSKI e PEREIRA, 2013).



Lag, originária do ambiente computacional, indica certo atraso no domínio dos recursos e das tecnologias pelos alunos e pelos professores – quando o professor não consegue acompanhar a rapidez com que as trocas ocorrem e os novos modos de agir são incorporados no cotidiano dos alunos. Para os alunos as mudanças ocorrem de forma natural e os recursos se tornam obsoletos, e isso reforça a necessidade de uma nova postura do professor, capaz de conciliar as novidades tecnológicas das exigências da escola.

Alguns pesquisadores e autores como LIRA (2018), SILVEIRA (2016), ALLAN (2015) GABRIEL (2013), MORAN (2013) abordam sobre as necessidades do professor se reinventar e sobre estratégias às mudanças significativas na proposta de ensino e aprendizagem com seus alunos. Mas, enfatizamos que o maior desafio é superar estratégias pontuais. É preciso uma efetiva mudança nas políticas públicas de formação e de valorização do professor, nos pressupostos metodológicos e epistemológicos durante sua formação, na relação entre teoria e prática que atenda as realidades das redes e, na atuação comprometida com o outro nos aspectos mais singulares da natureza humana, ou seja, urge pensarmos em um professor como Projetista de Experiências de Aprendizagens, ou Designer de Experiências de Aprendizagem (FLOOR, s/d), implicado com seus alunos e com as comunidades.

Chamamos atenção que Design de Experiências de Aprendizagem, do inglês *Learning Experience Design – LX*, tem sido constantemente confundido com a denominação *E-learning* ou *Design Instrucional*. Para Floor (s/d, s/p), nos seus escritos, há clareza de que,

[...] o design de experiência de aprendizagem não se limita a certas tecnologias ou tipos de aprendizado. O objetivo é projetar a melhor experiência de aprendizagem possível e escolher a forma ou tecnologia que funciona melhor para o aluno em uma situação específica e / ou em um determinado momento. Se a tecnologia é de séculos ou de ponta é irrelevante. Se funciona, funciona! (Tradução nossa).

Essa denominação encontra ressonâncias no entendimento sobre Educação, Cultura Digital e processos formativos o mundo da vida e da escola aos alunos da Educação Básica. Assim, pensar na postura de um professor como Designer de Experiências de Aprendizagem permite compreender que tecnologia utilizada não precisa ser uma tecnologia digital, uma vez que a riqueza da experiência está nos processos de ensino e aprendizagem entre os sujeitos, independente do tipo de tecnologia.

A tecnologia pode ser entendida como um processo humano e criativo, que envolve elementos materiais (instrumentos e técnicas) e imateriais (simbólicos e cognitivos), encarnados nas linguagens do saber e do fazer entre os homens. Essa gênese traz, na história do homem, um empenho visceral à transformação da natureza, na geração de benefícios às comunidades, na simplificação da vida cotidiana, nas formas de registro, nos modos de comunicação e, no conhecimento produzido.

Entendemos que a Cultura Digital não é um corte no tempo ou na história, mas é tecida pelo conhecimento produzido e ampliado, pela continuidade das ações e conquistas realizadas por homens e mulheres e, pelos movimentos de trocas e compartilhamentos mediados por diferentes técnicas ou instrumentos tecnológicos. Ou seja, a ausência de recursos tecnológicos digitais não pode privar os sujeitos das vivências associadas à cultura digital e isso incide no planejamento do professor, nas estratégias que serão utilizadas em sala de aula e no tipo de experiência e resultados que são esperados. Para Freire (2016, p.83-84), o bom professor,

(...) é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Não estamos negando o uso e o acesso aos instrumentos digitais; ao contrário, como dizia Marques, na década de 90, devemos levar a escola para o computador, porque os alunos levam para a escola tudo o que conhecem, descobrem, inventam e criam nos ambientes digitais, em especial nos serviços oferecidos pela *Web*. Nesse sentido, Freire (2016) sinaliza que a escola e os professores precisam para dar início à liberdade e autonomia nos caminhos da aprendizagem significativa aos sujeitos escolares; e Marques (1999) demarca que as tecnologias digitais permitem a continuidade dessa liberdade e autonomia para aprender e ensinar, colaborativamente.

Para superar os desafios e a laboriosa mudança de postura do professor, deveríamos ter uma política de formação continuada para que esse *Design de Experiências de Aprendizagem* pudesse vivenciar aproximações tecnológicas e transformá-las em experiências possíveis, pois assumir uma mudança de postura é um desafio que exige colaboração, solidariedade, sabedoria e investimentos para a Educação Brasileira.



Considerações Finais

Não poderíamos chegar às considerações deste texto sem destacar as críticas, os entraves e as conquistas que tivemos na história da Educação; em destaque a década de 90, período que o cenário brasileiro sinalizou a necessidade de se pensar políticas públicas para o uso das TIC na educação. Esse tema trouxe muitas inquietações, discussões, desafios e mudanças, as quais foram evidenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases/96, nas Diretrizes de Formação de Professores entre outros documentos que, na ocasião, expunham a preocupação em torno da cultura digital, da cibernética e das potencialidades da internet na vida dos alunos e professores nos espaços escolares.

De modo que o fim do século XX foi marcado por firmes críticas de inúmeros pesquisadores, dentre eles Lüdke (1999) ao destacar que o grande problema da Educação é a ausência da participação dos professores na definição de políticas e programas para a Educação. Sujeitos estes ignorados e, quando falam, suas vozes não têm ressonâncias, são tratados como meros executores de pacotes prontos de “cima para baixo”. Nesse derradeiro século, a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica exigiu na formação dos professores o desenvolvimento de competências, as quais deveriam orientar e envolver os saberes profissionais, isto é, saber escolar a ser ensinado, saber didático a ser repassado, saber tácito que acompanha a transmissão para um desempenho desejado, cujo desempenho está relacionado ao saber fazer e não ao conhecimento reflexivo. A competência reforçou a formação e a narrativa dos professores executores e, usurpou a formação do professor intelectual.

As reformas educacionais mediadas pelo Ministério de Educação (MEC), naquele tempo, demonstravam o início do desmonte do ensino público e, conseqüente, incentivaram a privatização das escolas, como por exemplo: propostas de escolas cooperativas, adoção de escolas por empresas, escolas organizadas e assumidas pelas comunidades. Nos anos 2000 novas promessas e perspectivas de novos horizontes para a Educação, abertura de universidades públicas no interior dos estados, ampliação de vagas para formação de professores, investimento em ciência e tecnologia, propostas e projetos para uso de TIC na escola e, o cumprimento do Art. 206 e respeito à Constituição Federal de 1988,

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV



- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V
- valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, CF/1988).

Atrelados ao cumprimento da CF/1988, vivenciamos, nestas duas últimas décadas, discussões e ações sobre cidadania, solidariedade planetárias, superação das desigualdades, eliminação das diferenças econômicas e culturais, desenvolvimento de ciência e tecnologia nas diversas áreas de conhecimento entre outras possibilidades essenciais que presumem a cidadania integral, garantindo, ao sujeito, plenos direitos sociais, políticos, culturais, econômicos e educacionais. Período que demonstrou avanços aos potenciais dos espaços virtuais; aos saberes emergentes em circulação; as comunidades pensantes e autorais; ao respeito à diversidade de pensamento; a ampliação de acesso à internet por alunos e professores; a valorização dos potenciais das tecnologias convencionais e digitais e; a invenção de novas formas, metodologias e estratégias para garantir a liberdade de expressão e de criação nos ambientes virtuais pelos jovens, em especial nos espaços da web.

Hoje, mesmo com muito entusiasmo em cada palavra lançada neste escrito sobre “Educação, Cultura Digital e Espaços Formativos”, contabilizamos, no presente (des)governo, o desmoronamento do Ministério de Educação e Cultura (MEC); a repugnância dos representantes deste Ministério pela Escola e pela Educação; a aversão pelos pobres, negros, indígenas, homossexuais e outras minorias que são a maioria da população brasileira desprovida; os cortes nos investimentos para Educação Básica; a desqualificação e a perseguição aos professores de todos os níveis de ensino e; a ameaça e tirania contra os princípios da CF/1988 acerca da liberdade de pensamento, da coexistência do pluralismo de concepções pedagógicas, do princípio democracia nas escolas e do acesso ao ensino público e gratuito.

Todos estes fatores influenciam o cenário da Educação Brasileira, a qual está enfrentando um período perscrutador, indigno e aviltante; por isso, precisamos planejar, objetivar e efetivar mudanças drásticas na maneira de pensar e fazer Educação, com apoio das TIC. As tecnologias digitais, em especial, podem exercer funções instituintes, pois agem nos espaços banais, vivos, criativos e autorais e são potenciais aos alunos e professores, coletivamente e colaborativamente, encontrar novas formas de burlar o sistema para manter viva a esperança, o futuro e a Educação Brasileira.



Os desafios são muitos, mas o acesso às tecnologias e as suas possibilidades, na Educação, podem e devem ser elementos fundamentais para a preparação dos sujeitos para os desafios do mundo contemporâneo. Não podemos nos isentar e afastar as possibilidades do pensamento computacional, da necessidade do entendimento de programação, da Realidade Virtual e da Realidade aumentada e, incorporá-los ao ambiente escolar e aos processos formativos dos alunos e professores. Saber usar as tecnologias digitais e, principalmente, desejar usá-la é abrir-se para novas e significativas experiências de aprendizagem, de vida e de mundo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. (Trad. Vinicius Nicastro Honnesko). Chapecó: Argos, 2009.
- ALLAN, L. Escola.com. **Como as novas tecnologias estão transformando a educação na Prática**. São Paulo. Figurati. 2015.
- ARDOINO, J. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. Em J. G. Barbosa (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação (pp. 24-41). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CASTELLS, M. **Sociedade em Rede**. (Trad. Roneide Venâncio Majer). São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- DIAS, J. HETKOWSKI, T. PEREIRA, T. **Entrelaçando possibilidades de aproximação das tecnologias dos sujeitos da aprendizagem: as experiências do Projeto Notas de Aula**. VII Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão – Sergipe. 2013. ISSN 1982 - 3657 <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10271/42/41.pdf>> Acesso em: jul 2019.
- FLOOR, N. **Learning Experience Design**. Disponível em: <<http://learningexperiencedesign.com/the-three-main-misconceptions-about-learning-experience-design/>> Acesso em: julho de 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- GABRIEL, M. **Educar**. A Revolução Digital na Educação. São Paulo. Saraiva. 2013.



GIL, G. Aula Magna na USP – Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Armando; ALBERNAZ, Maria Beatriz; SIQUEIRA, Maurício. (Org.) **Cultura pela palavra**: coletânea de artigos, entrevistas e discursos dos ministros da Cultura 2003-2010. Rio de Janeiro, Versal, 2013.

LEMOS, A. Visibilidade e contrato social em cidades inteligentes: análise preliminar de Glasgow, Curitiba e Bristol. In: MEHL, J. P.; SILVA, S. P. **Cultura digital, internet e apropriações políticas: experiências, desafios e horizontes**. Rio de Janeiro: Folio Digital, Letra e Imagem, 2017. p. 13-28.

LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. (Trad. Luiz Paulo Rouanet). São Paulo: Loyola, 1998.

LIRA, B. C. **Práticas Pedagógicas para o Século XXI**. A Sócio Interação Digital e o Humano ético. Petrópolis. Editora Vozes. 2018.

LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antonio Flávio e CUNHA, Maria Isabel. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação dos nossos professores. In: **Revista Educação e Sociedade**: Formação de profissionais da educação – políticas e tendências. Campinas: CEDES, n 69, 1999

MARQUES, Mario Osorio. **A Escola no Computador**: Linguagens Rearticuladas, Educação outra. Ijuí: INIJUI, 1999.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias In. MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. São Paulo: Papirus, 2013.

SILVEIRA, F. Design e Educação: Novas abordagens. In. MEGIDO, Victor (Org). **A Revolução do Design**. Conexões para o Século XXI. São Paulo. Editora Gente. 2016.

Enviado em: 20 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



A LEITURA AO CENTRO: como promover a literacia da leitura na escola

PAULO M. FARIA

Doutor em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Portugal. Desenvolve o seu pos-doc na área da leitura digital. Desempenha Coordenador Científico-Pedagógico, Centro de Língua Portuguesa - Universidade Nacional de Timor Lorosa'e ao serviço do Camões, I.P. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-4815>. E-mail: pauloprofe@gmail.com

ÁDILA FARIA

Doutora em Estudos da Criança, Tecnologias de Informação e Comunicação pela Universidade do Minho, Portugal. Integra vários grupos internacionais de pesquisa, como COST - Digital Literacy and Multimodal Practices of Young Children (DigiLitEY). Desempenha o cargo de Professora Bibliotecária. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5550-800X>. E-mail: adifaria@gmail.com

ALTINA RAMOS

Doutora em Estudos da Criança, Tecnologias de Informação e Comunicação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Auxiliar no Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho. Investigadora associada ao Centro de Investigação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5668-4304>. E-mail: altina@ie.uminho.pt

A LEITURA AO CENTRO: Como promover a literacia da leitura na escola

Tendo presente a centralidade da língua como instrumento basilar na economia curricular, destacou-se a leitura como competência basilar, não só no acesso ao saber, mas também na fruição estética, desde o primeiro ciclo até ao final do ensino secundário. Este artigo expõe e reflete acerca do trabalho dos autores, ao longo de mais de uma década, na busca de responder à baixa proficiência leitora evidenciada pelos alunos face a textos informativos e literários. Ao mesmo tempo, são analisadas propostas centradas no âmbito da literacia da leitura, sempre numa perspetiva multimodal de promoção do código linguístico tendo presente as profundas transformações comunicacionais patentes no acesso à informação no contexto da sociedade digital. Apresenta-se, em primeiro lugar uma abordagem multidisciplinar a partir da obra *Maiores Flor do Mundo de José Saramago*; seguidamente, detalham-se partes mais relevantes que uniram tecnologias digitais no desenvolvimento da leitura, através do blogue Língua Portuguesa e, paralelamente, de uma rede social: o blogue, para um trabalho mais centrado na prática pedagógica; a rede social, para estimular a leitura livre e a partilha dessas experiências de leitura informal. Por último, surgiu o projeto biblioteca digital que consistiu no desenvolvimento de várias ações de acesso e promoção da leitura. A evidência recolhida através de observação do trabalho diário e dos dados relativos ao aumento do nível de proficiência leitora, revelam que estes ambientes de leitura digital, articulados com outras iniciativas de carácter multimodal, têm trazido benefícios académicos, sociais e pessoais aos alunos das escolas.

Palavras Chaves: Leitura. Literacia. Literatura. Redes. Digital.

READING TO THE CENTER: how to promote reading's literacy at school

Bearing in mind the centrality of language as a pivotal tool in curricular economics, in the same way, reading was the pivotal competence, not only in access to knowledge but also in aesthetic enjoyment, from the first cycle until the end of secondary education. This article exposes and reflects on the authors' work over more than a decade in the search to respond to the low reading proficiency evidenced by the students in relation to informative and literary texts. At the same time, proposals centered on reading literacy have been going through analysis, always with a multimodal perspective of promoting the language code, bearing in mind the profound communicative transformations that are evident in the access to information in the context of the digital society. It presents, firstly a multidisciplinary approach from the work of José Saramago's *Greatest Flower in the World*; next, arises the most relevant parts that link digital technologies in the development of reading, through the blog Portuguese Language and, in parallel, of a social network: the blog, for a more focused work in pedagogical practice; the social network, to encourage free reading and sharing of these informal reading experiences. Finally, a digital library project was developed, which consisted in the development of several actions to access and promote reading. The evidence gathered through the observation of daily work and the data related to the increase in the level of reading proficiency reveal that these digital reading environments articulated with other initiatives of a multimodal nature, have brought the academic, social and personal benefits to the students of these schools.

Key-words: Reading. Literacy. Literature. Networks. Digital.



LEER EL CENTRO: cómo promover la alfabetización en la escuela

Teniendo en cuenta la centralidad del lenguaje como instrumento básico en la economía curricular, la lectura se destacó como una competencia básica, no solo en el acceso al conocimiento, sino también en el disfrute estético, desde el primer ciclo hasta el final de la educación secundaria. Este artículo expone y reflexiona sobre el trabajo de los autores, durante más de una década, buscando responder a la baja competencia en lectura que evidencian los estudiantes en relación con los textos informativos y literarios. Al mismo tiempo, las propuestas se centran en la alfabetización lectora, siempre con una perspectiva multimodal para promover el código de idioma, teniendo en cuenta las profundas transformaciones comunicativas que se evidencian en el acceso a la información en el contexto de la sociedad digital. Presenta, en primer lugar, un enfoque multidisciplinario del trabajo de La flor más grande del mundo de José Saramago; A continuación, las partes más relevantes que vinculan las tecnologías digitales en el desarrollo de la lectura, a través del blog Portuguese Language y, en paralelo, de una red social: el blog, para un trabajo más enfocado en la práctica pedagógica. La red social, para fomentar la lectura gratuita y el intercambio de estas experiencias de lectura informal. Finalmente, se desarrolló el proyecto de biblioteca digital, que consistió en el desarrollo de varias acciones para acceder y promover la lectura. La evidencia recopilada a través de la observación del trabajo diario y los datos sobre el aumento de la capacidad de lectura revela que estos entornos de lectura digital, junto con otras iniciativas multimodales, han brindado beneficios académicos, sociales y personales a los alumnos de las escuelas.

Palabras claves: Lectura. Alfabetización. Literatura. Redes. Digital.



A LEITURA AO CENTRO: como promover a literacia da leitura na escola

Preâmbulo

Na última década, os autores deste artigo têm investigado e realizado um trabalho efetivo em todos os graus de ensino em torno da promoção da literacia da leitura. Ora, como sustenta a investigação, ensinar e aprender extravasa os pressupostos grafocêntricos herdados de Gutenberg (WARSCHAUER ET AL., 2010). Na verdade, atualmente, a literacia da leitura inclui o uso, reflexão e compreensão de textos multimodais, cujo domínio de diferentes formas de expressão e o desenvolvimento de competências orais, escritas e multimédia, devem ser consideradas. Perante omnipresença das tecnologias digitais que transformam o tempo, os espaços e a forma como hoje se comunica e interage, o desafio de perspetivar a leitura num quadro de ações que promovam a comunicação, a exploração de conteúdos de e situações para responder aos seus gostos, interesses e necessidades, será apresentado nos exemplos que se seguem.

Na abertura deste texto, convêm assegurar que nas ações a seguir explicitadas está subjacente uma lógica de reconfiguração que procurou uma nova abordagem ao nível pedagógico e didático e que passou pelo recurso à construção de cenários educativos inovadores com uso de tecnologias digitais. Assume-se que a relação com a leitura, e genericamente com o ensino do Português na primeira década do séc. XXI, exige *re-desenhar* um conjunto de estratégias com diferenças substanciais relativamente a um passado ainda que recente. Não é, pois, possível ignorar que na projeção no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos eletrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede, constitua um exemplo fragante de oportunidades singulares e, ao mesmo tempo, de desafios significativos a que era imperioso responder (BARRON, 2006; COLLINS ET AL., 2010; CRAWFORD, ET AL., 2009; KUMAR ET AL., 2011; ROSE ET AL., 2009; WOOD, 2006). Se a revolução digital (GREEN, 2010), tem implicações positivas na educação, é urgente exigir dos professores que reaprendam a ensinar, assumindo as profundas mudanças (HILL ET AL., 2001; LI ET AL., 2010) de uma sociedade que vive em rede e à escala planetária, sabendo operacionalizá-las na sua prática pedagógica.



Síntese das ações/projetos

I. Biblioteca que estás na nuvem, na sala de aula e em cada um de nós

O cenário de aprendizagem intitulado “Biblioteca que estás na nuvem, na sala de aula e em cada um de nós”, que se projetou especificamente para a realidade escolar de uma escola, a partir da problemática anteriormente enunciada no preâmbulo, representa uma experiência pedagógica de articulação curricular entre Matemática e outras áreas do saber, desenvolvida com alunos do primeiro ciclo e alunos do ensino secundário.

O objetivo passava por construir um *Cenário de Aprendizagem* seguindo as tendências da New Media Consortium e baseada nas orientações da European Schoolnet, através da caixa de ferramentas do projeto *Future Classroom Lab da EUN* (<http://www.eun.org/professional-development/future-classroom-lab>). Implicava, em primeiro lugar, refletirmos sobre os principais desafios e tendências relevantes da sociedade, da educação e da tecnologia emergente com impacto sobre o ensino e a aprendizagem, sobre a prática dos professores, sobre os alunos e também sobre o nível de maturidade das escolas relativamente à utilização das TIC no ensino e na aprendizagem. Neste pressuposto, foi constituído um grupo de pessoas a que designamos por grupo central do processo de inovação. Era necessário arquitetar uma visão que implicasse todo o ecossistema educativo numa missão conjunta e global dos atores educativos de uma escola. Nas palavras de Dias de Figueiredo (2016), deverá ser repensar a escola para além do digital. Assim, fizeram parte desse grupo elementos da direção, professores do primeiro ciclo e ensino secundário para que todos pudessem contribuir com ideias e perspetivas sobre mudanças e inovação para a escola.

Partiu-se para um debate alargado com o grupo e que nos forneceu pistas para criar uma visão da educação que serviu para impulsionar a mudança e a inovação na nossa escola. Neste processo, utilizamos algumas aplicações de votação *online* (como por exemplo, *Tricider.com*) como recurso colaborativo para priorizar as tendências emergentes pretendidas para a escola, relacionadas com a tecnologia educativa e a transformação da educação. Deste debate, resultaram três possíveis tendências a seguir: *aprendizagem colaborativa, STEAM e utilização dos dispositivos móveis*.

É, partindo da obra de educação literária *A maior flor do mundo*, de José Saramago, que procuramos criar um cenário de aprendizagem que contribuísse para o desenvolvimento de competências, valores e princípios em linha com o que é hoje solicitado, com o objetivo de consolidar as aprendizagens presentes no currículo, mas também nos valores e princípios

sinalizados no Perfil do Aluno (MARTINS ET AL., 2017). O objetivo central passava, então, por relacionar o Referencial Aprender com a Biblioteca Escolar (CONDE ET AL., 2012), os programas e as metas curriculares no âmbito de uma formação global para o desenvolvimento de literacias numa perspetiva de complementaridade entre os descritores previstos e as várias áreas curriculares.

Alicerçados na obra de educação literária “A Maior Flor do Mundo”, de José Saramago, num trabalho articulado entre a biblioteca escolar, uma turma do 4.º ano e uma turma do 10.º de matemática, fez-se a leitura coletiva e a exploração individual e colaborativa, com recurso a metodologias e recursos inovadores, para averiguar a presença da matemática nas suas múltiplas representações: imagens, palavras e textos.

Toda a planificação e exploração da obra recorreram à utilização dos meios digitais que permitem ler melhor, interpretar, apreciar o texto literário e reconhecer valores culturais, éticos e estéticos evidenciados na obra e cruzá-los, em simultâneo, através de um conjunto de problemas matemáticos suscitados na leitura transdisciplinar. Os alunos envolveram-se em trabalhos de exploração e investigação, aliando os conhecimentos científicos na resolução de problemas matemáticos, promovendo o diálogo no sentido de se aprofundar uma cultura de colaboração e interdependência, tendo presente a articulação de objetivos e valores educativos entre as várias disciplinas implicadas. Os alunos mais novos selecionaram informação e formularam questões/problemas matemáticos para as quais podiam não ter respostas científicas. Recorreram, depois, aos colegas mais velhos para os ajudarem a compreender cientificamente os problemas que levantaram. Por sua vez, estes assumiram o papel de pesquisadores e investigadores e, em grupos, procuraram responder aos conteúdos matemáticos enquadrados nos temas e conteúdos aprendidos.

Professores e alunos assumem um novo papel. A abordagem pedagógica dos professores baseia-se numa aprendizagem de trabalho de projeto, seguindo uma perspetiva de aprendizagem ativa, tecnológica, interativa e globalizante, onde os processos de decisão, organização e resolução de problemas implicam todos os envolvidos. O professor está presente em processo negocial, monitorizando e tomando decisões. No âmbito da disciplina de Matemática, com os alunos de ensino secundário, implementou-se uma metodologia baseada na resolução de problemas, numa dinâmica colaborativa que fez uso dos seus dispositivos móveis e apps, como estratégia de ensino aprendizagem. Num contexto de ambientes educativos inovadores, de mudança de práticas educativas em sala de aula, esta abordagem pedagógica prevê a utilização de forma eficaz das competências digitais, a autonomia, responsabilidade e autorregulação da aprendizagem



dos alunos, e conseqüentemente, maior motivação para o trabalho escolar. Nesta perspectiva, o professor assume o papel de facilitador na construção de conhecimento.

Os objetivos da avaliação e da aprendizagem contemplaram uma perspectiva que passava por utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação de forma crítica e autônoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada e adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha e colaboração.

Havia que desafiar a reinvenção da escola pelo desenho em novas interfaces, ultrapassando uma abordagem “monolithic” (SCOTT-WEBBER ET AL., 2014, p. 8) no exercício de ensinar; implicando, neste passo, ultrapassar um modelo de didático praticamente restrito ao manual, ou mesmo na sua projeção digital, processo aparentemente inovador, mas em boa verdade, perpetua modelos de pedagógicos datados no período pré-industrial.

Pensamos que o desafio deve ser colocado na arquitetura, no desenho de uma biblioteca que se integre num ecossistema que, na perspectiva de Leahy (2016), quando se refere à sala de aula, deve articular ao mesmo tempo três elementos: o espaço (que não se restringe ao espaço físico), a pedagogia e a tecnologia. É certo que a nível conceptual, estes elementos merecem uma consideração individual; porém, a coerência do design só terá consistência numa visão posicionada sempre a partir de uma matriz que não os desvalorize em nenhuma das ações a dinamizar.

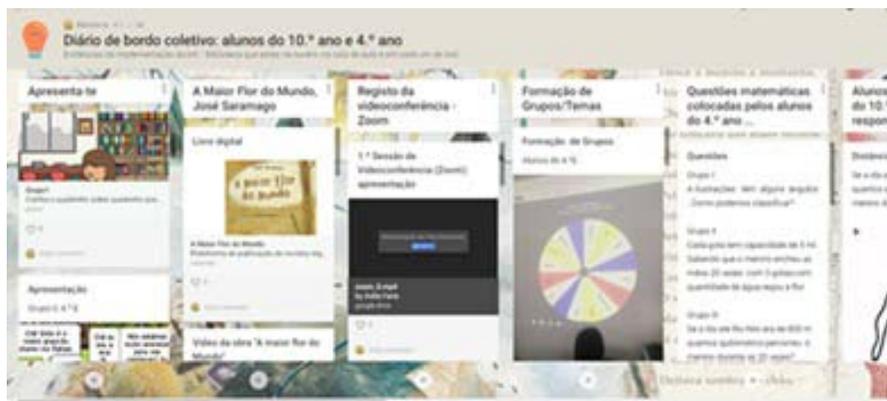
Com efeito, deslocar a centralidade de todo o processo de ensino e aprendizagem focada nos alunos, foi o caminho mais adequado para fazer evoluir este cenário “Biblioteca que estás na nuvem, na sala de aula e em cada um de nós”.

Descreve-se, de seguida, a primeira atividade de aprendizagem de articulação curricular desenvolvidas com os alunos, referindo os benefícios inerentes à participação e interação dos alunos neste projeto. Estas atividades descrevem muitas das interações realizadas com os alunos pormenorizando as ideias das abordagens inovadoras preconizadas para o cenário de aprendizagem. A sequência em que as atividades de aprendizagem foram implementadas, e a forma como se interrelacionaram, deram origem a uma “História de Aprendizagem” capaz de relatar a experiência vivenciada.

a) Partilhar e colaborar através de um mural

Elegemos o mural *Padlet.com* pela facilidade de utilização, de comunicação e autonomia permitida aos alunos, tendo em conta a faixa etária a que se destinava - alunos do 1.º ciclo e ensino secundário. Pretendíamos manter um meio de comunicação, partilha e colaboração entre os alunos e os professores. Assim, alunos e professores tiveram acesso ao mural comum que serviu também para registo das respostas e dos materiais educativos/tutoriais (em formato vídeo, imagem e texto) produzidos mais tarde pelos alunos do 10.º ano. Os alunos mais novos acediam ao mural a partir da conta de email da biblioteca e os mais velhos acediam através das suas contas pessoais de email, o que facilitava o acesso e a partilha de conteúdos, enquadrados na temática, conferindo-lhe um maior protagonismo nas suas ações ao “publicar os seus trabalhos realizados na aula e a desenvolver projetos colaborativos” (MOURA, 2016, p. 8). Na organização do nosso mural de aprendizagem colaborativo, criámos vários separadores e tópicos para contextualização e orientação do trabalho pretendido, conforme se pode observar na Figura 1.

Figura 1. *Padlet*: Mural colaborativo de aprendizagem.



Fonte: <https://padlet.com/bibliogilmonde/Portmat>

II. Ações e projetos no âmbito da promoção da literacia da leitura

a) O blogue *Língua Portuguesa* e a rede social *bookcrossing EBI*

Embora o blogue *Língua Portuguesa* (<https://paulofaria.wordpress.com/>) só tivesse entrado em funcionamento no mês de fevereiro de 2007, o trabalho de preparação começou logo no início do ano letivo de 2006/2007.

O blogue, na altura, representava um dos recursos que permitia operacionalizar o conceito de interação online, que, segundo Granieri (2006, p. 31), era

(...) a mais acessível e natural das ferramentas destinados à partilha e à publicação - para além do texto, as imagens, os filmes e o som, que progressivamente, com o aumento da velocidade de transmissão dos dados, serão cada vez mais difundidos.

A utilização do blogue, como recurso, estratégia pedagógica ou com outras valências, começou a ser muito frequente em todos os níveis de ensino (Gomes, 2005).

O blogue *Língua Portuguesa* que esteve ativo até 2008/09 e continua consultável, foi criado na tentativa de reinventar a aula de Língua Portuguesa e de a tornar um espaço reflexivo quanto à utilização da língua nos seus diversos registos e modalidades. Face à emergência de novas literacias, esse projeto implicou uma reorientação das dinâmicas na sala de aula, o que exigiu um elevado investimento pessoal e profissional do professor mas também dos alunos. Com o passar do tempo, a planificação didática, as estratégias e os métodos foram revistos em consequência das novas práticas que se iam construindo com recurso às TIC. Porém, mantinha sempre presente que o foco de atuação passaria por motivar os alunos e despertá-los para níveis de interação mais intensos e autênticos, naturalmente conducentes a graus de mestria linguística tendencialmente mais ricos e complexos. De salientar a intensa interação entre os alunos e o professor, e mesmo dos alunos entre si, comentando trabalhos escritos no sentido de pouco a pouco ir desinibindo os alunos em relação à escrita e ir melhorando essa competência o que se verificou tanto na qualidade quanto na quantidade de textos e comentários publicados.

Figura 2. Aspeto parcial de um post.



Fonte: <https://paulofaria.wordpress.com>

O blogue estruturava o seu *blogroll* em categorias. O destaque está na possibilidade de aceder aos blogues de todos os alunos a partir deste domínio, onde figuram todos os seus nomes por ordem

alfabética. O blogue incorpora também uma série de ligações que funcionam como ferramentas auxiliares da língua: i) dicionário de sinónimos, de antónimos, de verbos, de termos literários; ii) sítios de divulgação de livros, como blogues temáticos, jornais, Plano Nacional de Leitura, e outros; iii) plataformas virtuais de aprendizagem; iv) sítio da Escola; v) sítios da Web de conteúdo diversificado e de interesse para os alunos.

Poder-se-iam estabelecer quatro grandes áreas, tendo em conta a funcionalidade do blogue ao longo dos três anos da sua existência, a saber: divulgação; projetos/desafios; avaliação; ligações.

Apesar disso, neste artigo serão unicamente apresentadas três atividades que nos parecerem mais ilustrativas do trabalho desenvolvido no campo da leitura.

Os livros da minha vida (2 março 2009)

(<https://paulofaria.wordpress.com/2009/03/02/os-livros-da-minha-vida/#comments>)

Na Semana da Leitura, sugiro que cada um escreva algo sobre um livro marcante da sua vida ou transcreva mesmo um pequeno excerto. Estou a escrever este post e penso na dificuldade em escolher esse livro... Acho que vou terminar a leitura de “O Anjo da Tempestade” de Nuno Júdice e já faço um comentário.

Este post teve obtive 27 comentários dos alunos. Cada um seleccionava um pequeno excerto do livro que estava a ler e partilhava-o publicamente. Na aula, aprofundava-se os motivos e trocavam-se as experiências de leitura de cada um.

Um projecto a duas mãos (11 dezembro 2008)

(<https://paulofaria.wordpress.com/2008/12/11/um-projecto-a-duas-maos/>)

Este projeto foi concebido em articulação com a disciplina de Educação Visual. A partir de *O Velho e o Mar*, Ernest Hemingway – transformámos a palavra em traço e o adjetivo em cor. Através da técnica de xilogravura, os alunos do 9.º Ano, Turma C, procuram atributos no livro de Hemingway. A primeira parte do trabalho consistiu em escolher as palavras e a partir daqui visualizar imagens, contextualizando-as com a história do livro. Posteriormente, e depois de os alunos elaborarem vários estudos, realizaram o trabalho final, que gravaram em placas de xilogravura. Por fim, imprimiram os trabalhos e fizeram alguns apontamentos de cor, com tinta acrílica.



Comentário de um escritor (19 outubro 2007)

(<https://paulofaria.wordpress.com/2007/10/19/comentario-do-escritor-manuel-jorge-marmelo/>)

O escritor Jorge Marmelo, à semelhança de outros, interagiu várias vezes com os alunos. Neste caso, não foi possível um contacto presencial, mas sim a distância. Além disso, foi realizada uma sessão skype para a delegação do jornal Público, no Porto. Eis o comentário do escritor Manuel Jorge Marmelo.

(...) Antes de mais, gostava de agradecer a todos a entusiástica resposta ao desafio que aqui lancei.

Fui lendo os vários textos que escreveram e até a mim me surpreendeu o facto de, a partir de um mesmo parágrafo, ter sido possível escrever histórias tão variadas e diferentes umas das outras.

Assim que o professor Paulo Faria entender adequado, ser-vos-á mostrado o conto que eu próprio escrevi a partir daquele mesmo parágrafo. Não para que comparem, mas para que vejam como é possível acrescentar sempre uma versão diferente, dependendo da vivência que temos, das experiências que vamos acumulando com a idade e do treino que temos no manuseio da língua. Se pretenderem ler outros textos meus, podem sempre consultar o meu “site” na internet (<http://planeta.ip.pt/~ip202503/marmelo.html>).

Quanto à aula de jornalismo que a Andreia propõe: não sou professor. Mas podemos tentar combinar um encontro para conversar sobre estas coisas todas, os livros, o jornalismo, etc.

Um abraço para todos, Jorge.

Iniciado, ainda que de forma experimental, no ano letivo de 2006/07, este projeto teve uma vertente de formação de âmbito técnico e pedagógico, com a supervisão científica do Instituto de Educação da Universidade do Minho. A intenção era conhecer e depois integrar na prática pedagógica do ensino do Português recursos digitais, preferencialmente da Web 2.0. Centrou-se toda a atenção, num primeiro momento formativo, na descoberta e experimentação de recursos digitais que favorecessem primeiro no professor e depois nos alunos a aquisição de novas competências. Pretendia-se explorar e integrar recursos digitais, não como ferramentas produtivas, mas como ferramentas cognitivas, tal como Jonassen (2007) as concebeu. Ao mesmo tempo, o objetivo passava por aproveitar os recursos digitais gratuitos disponíveis na Web, na perspectiva de que o conhecimento deve ser livre e acessível a todos, potenciando espaços colaborativos para a partilha do conhecimento.

b) Plataforma interativa *bookcrossing EBI*

Associado a este projeto, coordenamos e dinamizamos outros, como uma rede social NING designada por *bookcrossing EBI* e que surgiu em 2008 a partir de uma plataforma que visava essencialmente promover a troca e a experiências de leitura. Este era um espaço aberto e por isso contava com professores, alunos, encarregados de educação e pessoas exteriores à escola. Cresceu até próximo dos 800 membros.

Partimos do pressuposto de que uma orientação metodológica que privilegiasse a participação dos professores na construção e na procura de estratégias conducentes à resolução dos problemas, relacionadas com o ensino do Português, teria garantia para ser bem sucedida. Aliás, o trabalho colaborativo, nomeadamente potenciado pelas interações nas redes sociais, como foi exemplo o projeto *bookcrossing EBI*, relacionado com a promoção do livro e da leitura iniciado em 2008, foi um excelente ensaio para outro projeto iniciado em 2011. Os professores tomavam uma posição procedente, no sentido de assumirem que neste contexto dever-se-ia enfatizar todo trabalho assente na ação – reflexão – partilha. Assumia-se, especificamente, que havia a necessidade de comunicar em registos multimodais que favorecessem o desenvolvimento de novas literacias e aproximassem professores e alunos, porque cada vez mais se constatava que utilizam diferentes formas de comunicar e de produzir sentido, através de uma diversidade de meios digitais. Era essa a grande missão: refletir e depois propor novas formas de abordagem entre o ambiente social em profunda mudança e a urgência de novas políticas pedagógicas reivindicadas pelas novas literacias ou novos formatos multimodais.

Figura 3. *Aspeto geral da plataforma bookcrossing EBI.*



Fonte: <https://bookcrossingEBI.com>

Embora tivessem coexistido no tempo, o *Blogue Língua Portuguesa* e a plataforma *bookcrossingEBI*, são projetos com fins semelhantes, mas com princípios e estratégias diferentes. A plataforma visava a promoção e divulgação do livro, da leitura, mas não estava orientada pelos princípios programáticos disciplinares ou do currículo. Desde de início, foi concebida como um espaço transversal a todos os atores educativos do Agrupamento – alunos, professores, funcionários, encarregados de educação e amigos dos livros – sem qualquer limitação à sua participação. A ideia primacial que sustentava a iniciativa seria que o instrumento mais importante de que as pessoas devem elevar o seu nível de competência é a leitura. Nesse sentido, proporcionar aos alunos a capacidade crescente de ler o mundo, extraindo gradualmente significados cada vez mais complexos, a partir dos desafios que se renovavam dia a após dia, seria a melhor forma de se inverter o cenário atrás descrito.

Apesar de se acreditar que haveria vantagens em utilizar os recursos digitais para ensinar Português, cedo se percebeu que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exigiria o domínio de literacias múltiplas, o que consistia numa problemática que ultrapassava questões de acesso aos meios informáticos, cada vez mais disponíveis na escola e na vida de cada um (LIVINGSTONE, 2009). Desta forma, era solicitado a cada dia aos professores o domínio de competências que exigiam não só conhecer novas abordagens técnicas e tecnológicas, como a reconfiguração dos meios de interação, de produção e divulgação da palavra.

Outra intenção mais subtil do *Bookcrossing* foi construir, ainda que informalmente, um ambiente que aproximou os professores através da partilha de livros e de leituras. A consciência de que todos devem contribuir para aumentar a proficiência leitora dos alunos, passava da letra morta dos decretos para uma prática desenvolvida através desta rede que se configurava num quadro próximo de um verdadeiro ecossistema educativo (DABNER ET AL., 2012). Em boa verdade, seguia-se o pensamento de Nabhani e Bahous (2010) quando sugerem que o trabalho docente seja realizado em rede e entre várias escolas o que contribui para ultrapassar ideias negativas preconcebidas que alguns professores têm em relação às experiências com tecnologias digitais (HIXON ET AL., 2009). Neste âmbito, a experimentação e o contacto pessoal com atividades bem-sucedidas destas comunidades são também fatores favoráveis à formação dos professores para o uso educativo de tecnologias. E este aspeto foi claro no caso dos professores desta escola.

Conclui-se este ponto com uma reflexão do trabalho realizado até ao ano de 2008/09, adiantando que a escola passou por um longo processo de transfiguração por força das dinâmicas sucintamente descritas; os professores e alunos viveram e partilharam experiências

verdadeiramente enriquecedoras e estimulantes tanto a nível académico como social e humano. Ao mesmo tempo, um dado relevante para a comunidade educativa, após três anos da implementação destes projetos, foi o resultado dos exames nacionais do ano letivo de 2008/09, na disciplina de Português do 9.º ano: pela primeira vez na história da escola, esta atingiu 74% de sucesso, contra 70% a nível nacional. Não atribuímos, de modo algum, a responsabilidade deste sucesso aos projetos aqui referidos. Mas também não podemos deixar de entrever alguma relação entre ambas as realidades.

c) *eReaders e ebooks* para a comunidade escolar

Apesar da visível melhoria nos resultados a Português, por força de um conjunto de ações que passaram não só pela promoção de hábitos de leitura, mas também pelo aumento da proficiência leitora de textos literários de todas as tipologias, havia a consciência e a vontade de que muito havia a fazer neste domínio.

Havia a ambição de encontrar novas propostas de atuação que passam por discutir e apresentar novas soluções e novos sentidos na utilização das tecnologias digitais. Neste percurso, foi frequentemente necessário alterar procedimentos e sobretudo desconstruir um lugar-comum, muito difundido, que consiste em aceitar que a inovação na educação surge quase sempre aliada à perspectiva de que a tecnologia é um meio para a inovação e que por si mesma a cria. Não é verdade. Não obstante defendermos que os meios digitais são recursos poderosos para incentivar a inovação em contexto educativo, ainda é fundamental repetir que o que muda com a tecnologia está muito para além dela. Era necessário construir uma escola que integre o digital, mas não apenas para desenvolver nos jovens competências instrumentais para o “uso” das tecnologias da informação e da comunicação. Importa é preparar os atuais estudantes para uma pertença cultural plena, madura e ativa na nova era” (FIGUEIREDO, p. 20, 2016). Para isso, foi indispensável construir pensamento, linhas de ação com os professores que os levassem ao uso efetivo de práticas inovadoras com meios digitais.

Figura 4. Utilização de eReaders em contexto de sala



Fonte: Banco de Imagens da ESVC

Por se tratar de projetos que emergem no seio de um diálogo, a leitura precisava de novas e mais eficientes respostas. Segundo Chartier (2010), estamos a viver o que metaforicamente designa a “terceira revolução do livro”. Queremos com isso sugerir que as grandes mudanças de hoje são as transformações mais profundas a que algum dia se assistiu porque as suas implicações fazem-se notar não só nos suportes físicos, com também a forma como circulam os novos livros e a eles se acede ou se partilham.

Considerada então que a competência da leitura necessitaria de um plano de intervenção mais aprofundado, constatou-se que seria adequado desenvolver medidas que incrementassem o uso de dispositivos tecnológicos, especialmente aqueles que cada aluno e cada professor transportam consigo (DAVIS, ET AL., 2009; ROEHRIG, ET AL., 2011; WHITEHEAD, ET AL., 2011; WILLIAMS ET AL., 2007). Nessa perspetiva, defende-se uma lógica de atuação próxima da máxima “bring your own device”, (CRAIG ET AL., 2011; DU, ET AL., 2009; RAVENSCROFT, ET AL., 2010) pelo que urge encontrar e redesenhar tarefas e projetos para utilização criativa destes meios digitais.

Implementou-se um programa de formação de âmbito técnico e pedagógico, de modo a que os professores de Português e de Línguas pudessem conhecer e depois integrar na sua prática pedagógica dispositivos móveis, especialmente eReaders. Trabalhamos com diversificação de estratégias de leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação; utilizar adequadamente dispositivos tecnológicos para assegurar uma maior eficácia na comunicação e implementar várias abordagens no desenvolvimento das competências da leitura e do oral. Partiu-se de dois pressupostos, um deles, de que um dos mandatos centrais e inalienáveis da escola é a formação de leitores (Duarte, 2013): o outro considera que o espaço natural e emergente do mobile learning desafia a construção de novos e diversificados modelos pedagógicos (NORDIN, ET AL., 2010; PARSONS, ET AL., 2007) e também de novas aproximações à leitura.

Consideramos que os novos suportes para ler, no caso concreto os eReaders, podem trazer inovação e vantagens evidentes para a prática pedagógica, implicando aprendizagens não só ao nível tecnológico e metodológico, mas também no plano relacional com os alunos. O eReader poderá contribuir para a bem-sucedida fusão desses fatores.

A primeira experiência com eReaders ocorreu no ano letivo de 2010/11, e foi financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do projeto de Estímulo da Melhoria das Aprendizagens. Neste momento, com cerca de 60 e-Readers, defende-se que, pelas suas características técnicas, praticamente limitados à sua funcionalidade principal, é possível disponibilizar uma ampla diversidade de textos. Relevante foi os professores salientarem que as suas limitações intrínsecas

evitavam que os alunos se dispersassem e poderiam ser uma vantagem no desenvolvimento de uma leitura mais profunda que necessita de maior nível de concentração. Também se revelavam dispositivos que facilitadores do acesso tátil aos dicionários de Português ou de outras línguas, estimulando o desenvolvimento do vocabulário dos alunos e enriquecendo a sua competência lexical. Ao mesmo tempo, ampliava e diversificava o campo de propostas didáticas de que o professor poderia dispor.

Em síntese, sistematizou-se um conjunto de vantagens evidenciadas pelo uso dos *eReaders*, pelos professores e alunos:

- Portabilidade, que se repercute na rentabilização do tempo para ler.
- Capacidade de armazenamento de mais de mil livros e uma autonomia que ultrapassa um mês.
- O tipo de ecrã utilizado, pela sua natureza, é também muito agradável para ler e não tem qualquer tipo de problema em ser utilizado na rua, mesmo com muito sol. O cansaço visual é equivalente ao que temos ao ler um livro em papel.
- É também bastante fácil tirar notas, sublinhar partes interessantes e exportá-las.
- O leitor de e-books permite a leitura de vários livros em paralelo.
- Dispõe-se de um grande acervo de livros gratuitos, pertencentes ao domínio público.
- Possibilidade de comprar um e-book e recebê-lo no momento e em qualquer lugar.
- O dicionário integrado permite ler mais facilmente um livro numa língua estrangeira.

Importa também referir que existe a possibilidade de qualquer membro da escola requisitar um *eReader* à semelhança de um livro.

d) Da biblioteca à multiplicação de ecrãs

No ano de 2015, no âmbito do concurso à Fundação Montepio, a Escola foi distinguida com um prémio nacional para a categoria inovação, designado por “Leituras com Ciência na era da multiplicação de ecrãs – desafios e oportunidade para professores e alunos”. Partia-se também da problemática comum de assumir, como acima referimos, que um dos mandatos centrais da escola é a formação de leitores e o desenvolvimento da sua competência leitora. Temos sempre o intuito de procurar no espaço natural e emergente do mobile learning novos e diversificados modelos de ação pedagógica que atendam particularmente aos novos procedimentos de promoção da

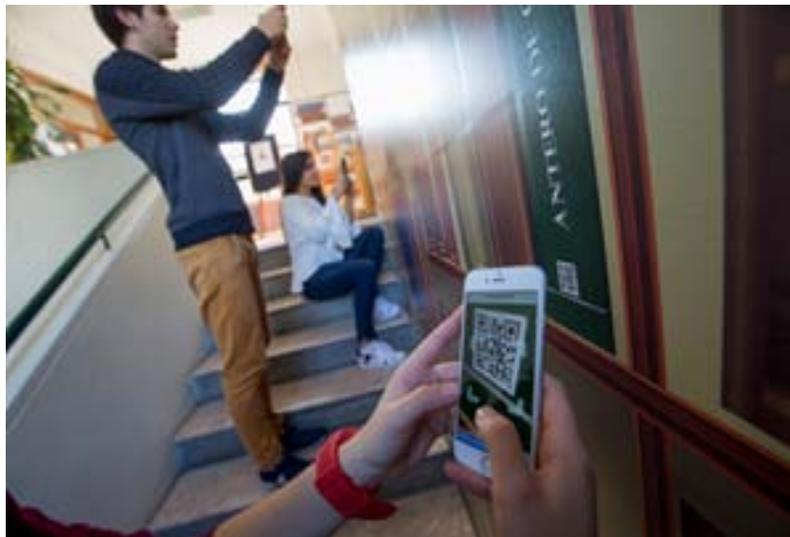
leitura. Nesse pressuposto, desenharam-se atividades diversificadas de formação de professores conducentes ao incremento da leitura partilhada de obras selecionadas (científicas e outras), a qual deveria proporcionar uma visão multidisciplinar e contribuir para a formação de uma cultura científica mais vasta, geradora de conhecimento científico e de espírito crítico numa perspetiva intergeracional. A decisão de promover, numa escola, a construção de um espaço de aprendizagem com características próximas das “salas de aula do futuro” – pontuadas pela inovação pedagógica promovidos e coordenados nos últimos anos pela *European Schoolnet*, implicou equacionar e ter em consideração uma variedade de fatores críticos para que as suas potencialidades possam vir a ser plenamente aproveitadas pela escola e para que os riscos sempre inerentes à fase inicial de um projeto possam ser minimizados.

Se seguida, apresentam-se algumas ações neste âmbito.

O acesso aos livros e à leitura

Na imagem 5, apresentada abaixo, pode testemunhar-se a utilização que os alunos fazem do seu smartphone para leitura de código QR. De salientar que cada um dos códigos, que podem ser decifrados pelos dispositivos digitais móveis dos alunos, possibilita o acesso a imagens, a sítios, a sinopses de obras e a filmes. Houve, pois, a intenção de fomentar o acesso e a promoção ao livro através de uma multiplicidade de meios.

Figura 5. Utilização smartphones para aceder a informação através de QR-code



Fonte: Banco de Imagens da ESVC

A leitura também pode ser uma atividade social e em rede

Quisemos construir um espaço visual-virtual que ajudasse a descobrir o livro pela imagem. Uma das ações previstas e planejadas aquando da candidatura deste projeto consistia na dinamização de uma rede a partir do Pinterest. A ideia ganhou ainda mais força e neste momento, depois de terem sido já realizados os primeiros contactos com a direção da escola e com a Câmara Municipal de Barcelos, pretende-se reconstruir o Catálogo da escola e conseqüente acesso, prioritariamente através da rede e de meios digitais. Para isso, já foram realizadas a construção de alguns catálogos no Pinterest para acesso em vários pontos da escola, logo à entrada da biblioteca através de telas digitais (por exemplo *tablets* ou outros dispositivos digitais fixos).

Figura 6. Utilização do Pinterest com catálogo



Fonte: Banco de Imagens da ESVC

O exemplo que se apresenta é uma das iniciativas já realizadas, mas que ainda não foi devidamente potenciada junto da comunidade pelas razões evocadas, mas também porque este é um processo lento e que exige tempo para que a comunidade educativa perceçione e adira aos novos procedimentos em curso. Trata-se de uma parte do catálogo temático que pode ser acedida por qualquer pessoa e que foi designada de “Livros com ciência”.

Reflexão final

Durantes este percurso longo, intenso e gratificante, que aqui brevemente descrevemos, dois fatores parecem ficar evidentes: os meios digitais influenciam a competência leitora dos alunos, mas é toda a arquitetura metodológica, didática e científica construídas pelos professores, com a participação ativa dos alunos, a grande responsável pelos pequenos e grandes sucessos que vamos obtendo. Com efeito, os bons resultados, revelam benefícios inerentes aos suportes digitais como incentivos à modificação das atitudes dos professores face às tecnologias (J.-Q. CHEN ET AL., 2006) especialmente, à utilização e de *eReaders*.

Os novos suportes de leitura trouxeram inovação e vantagens evidentes para as práticas pedagógicas, implicando aprendizagens não só ao nível tecnológico e metodológico, mas também no plano relacional com os alunos. Assim, as tecnologias digitais criam oportunidades de leitura e também na escrita que desafiam as práticas das escolas tradicionais (COLLINS ET AL., 2010) para uma nova realidade ancorada numa ecologia de aprendizagem – como define Barron (2006) onde o ato de aprender acontece cada vez mais em contextos informais. Cremos que educar não é especular através de dilemas e receios se o livro em suporte de papel está a ser substituído. Chartier (2010) utiliza metaforicamente a expressão *terceira revolução do livro* para designar as grandes mudanças a que assistimos hoje. Segundo o autor, são as transformações mais profundas a que algum dia se assistiu porque as implicações fazem-se notar não só nos suportes físicos, com também a forma como se acede aos novos livros, como circulam e se partilham. Dos quatro elementos primordiais, provavelmente é na nuvem digital onde mais hoje se lê, ainda que devam coexistir todos os outros suportes. A “sala de leituras do futuro” representa acima de tudo, mais que um espaço, a confluência de vontades, sobretudo para contribuir para ler cada vez melhor o mundo.

Por fim, um dado que trouxe à comunidade educativa um grande regozijo na avaliação não só destes projetos individuais: no ano de 2015/16, esta escola ficou colocada em primeiro lugar no ranking nacional no que diz respeito ao índice da promoção do sucesso, o que de algum modo valida toda uma política que se seguiu, mas também nos responsabiliza por continuar os caminhos traçados.

Em síntese, estes projetos e atividades revelaram-se como um conjunto importante de competências transversais essenciais à vida no século XXI. Cremos que os princípios pedagógicos da escola atual se devem nortear por uma visão interdisciplinar de articulação com o currículo e interdependente do conhecimento, através de projetos que contemplem uma aprendizagem que vai para além do desenvolvimento de conhecimentos e competências ao nível cognitivo, mas que



envolva simultaneamente as competências essenciais para a vida na sociedade, nos domínios linguístico, social, artístico e emocional. A leitura literária pode ser a chave para a reconstrução do novo mundo.

REFERÊNCIAS

BARRON, B. Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. 2006.

COLLINS, A., & Halverson, R. The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18-27. 2010.

DAVIS, N., Preston, C., & Sahin, I. Training teachers to use new technologies impacts multiple ecologies: Evidence from a national initiative. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 861-878. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00875.x. 2009.

CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. *estudos avançados*, 24(69), 6-30. 2010.

DABNER, N., Davis, N., & Zaka, P. Authentic Project-Based Design of Professional Development for Teachers Studying Online and Blended Teaching. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 12(1), 71-114. 2012.

DUARTE, R. Ensino da literatura: nós e laços. Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. 2013.

FIGUEIREDO, A. Por uma escola com futuro ... para além do digital. *Revista Nova Ágora*, nº 5, Set. pp. 19-21. 2016.

GOMES, M. J. “Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica”. In A. Mendes, I, Pereira e R. Costa (Eds.), *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, (pp.311-315). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria. 2005.

GRANIERI, G. *Geração Blogue*. Lisboa: Presença. 2006.

HIXON, E., & Buckenmeyer, J. Revisiting technology integration in schools: Implications for professional development. *Computers in the Schools*, 26(2), 130-146. 2009.

JONASSEN, D. *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora, 2007.



LIVINGSTONE, S. Risky experiences for children online: charting European research on children and the Internet. . *Children and Society*, 22 (4), pp. 314-323. 2008.

NORDIN, N., Embi, M. A., & Yunus, M. M. Mobile learning framework for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 130-138. 2010.

PARSONS, D., Ryu, H., & Cranshaw, M. A design requirements framework for mobile learning environments. *Journal of Computers*, 2(4), 1-8. 2007.

RAVENS-CROFT, A., & Boyle, T. A Dialogue and Social Software Perspective on Deep Learning Design. *Journal of Interactive Media in Education*. 2010.

ROEHRIG, G. H., Dubosarsky, M., Mason, A., Carlson, S., & Murphy, B. We Look More, Listen More, Notice More: Impact of Sustained Professional Development on Head Start Teachers' Inquiry-Based and Culturally-Relevant Science Teaching Practices. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 566-578. 2011.

WHITEHEAD, L. C., Rudick, S., & South, K. High Tech, High Touch: An Innovative Approach to Professional Development for CDA Candidates. *Young Children*, 66(3), 48-50. 2011.

WILLIAMS, D., & Coles, L. Teachers' Approaches to Finding and Using Research Evidence: An Information Literacy Perspective. *Educational Research*, 49(2), 185-206. 2007.

WARSCHAUER, M., & Matuchniak, T. Nova Tecnologia e Mundos Digitais: Analisando Evidências de Equidade no Acesso, Uso e Resultados. *Revisão da Pesquisa em Educação* , 34(1), 179–25. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>. 2010.

Enviado em: 22 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



O USO DE SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE ÁCIDO E BASE

NILMA SOARES DA SILVA

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Doutora.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4692-122X>. E-mail: nilmafaeufmg@gmail.com

FERNANDO CÉSAR SILVA

Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Doutor.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2059-4550>. E-mail: fscquimico@yahoo.com.br

EDYTH PRISCILLA CAMPOS SILVA

Professora da Educação Básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6678-8537>.
E-mail: edythpriscilla@gmail.com



USO DE SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE ÁCIDO E BASE

Muitos estudantes não compreendem os conceitos de ácido e base, utilizando apenas definições e desconsiderando a influência do solvente nas propriedades dessas substâncias. As simulações computacionais permeadas por uma abordagem investigativa podem ser promissoras para minimizar essas dificuldades dos estudantes, pois favorece ambientes em que fenômenos podem ser observados e estudados no nível submicroscópico e de forma dinâmica. Neste artigo foi proposto o uso da simulação computacional disponível no site PhET com uma abordagem investigativa para discussão de conceitos de ácido e base. Para compreensão das atividades propostas durante a simulação foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Os estudantes levantaram hipóteses, testaram essas hipóteses com o uso direcionado da simulação por meio de um roteiro com um maior nível de abertura, observaram a influência do solvente nas propriedades ácidas e básicas das substâncias e representaram o comportamento dessas substâncias em água usando modelos. Ao explorarem a simulação os estudantes puderam compreender de uma forma mais integrada os conceitos de ácido e base, mostrando assim o potencial da simulação para discussão desses conceitos nas aulas de Química.

Palavras chaves: Educação Química. Ensino de Ciências por Investigação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Médio.

THE USE OF COMPUTATIONAL SIMULATIONS FOR UNDERSTANDING THE CONCEPT OF ACID AND BASE

Many students do not understand the concepts of acid and base, using only definitions and disregarding the influence of the solvent on the properties of these substances. Computational simulations permeated by inquiry learning can be promising to minimize these students difficulties because it favors environments which phenomena can be observed and studied at the submicroscopic level and dynamically. In this paper, we suggest the use of the computational simulation available in the PhET site with an inquiry learning to discussing acid and base concepts. To understand the activities proposed during the simulation, the Discursive Textual Analysis was used. The Students raised hypothesis, tested this hypothesis with directed use of the simulation through a script with the highest level of aperture, they observed the influence of the solvent on the acidic and basic properties of the substances and represented the behavior of these substances in water using models. By exploring the simulation the students were able to understand in a more integrated way the concepts of acid and base, thereforeshowing the potential of the simulation to discuss these concepts in Chemistry classes.

Keywords: Chemistry Education. Inquiry-based in Science Education. Information and Communication Technology. High School.

EL USO DE SIMULACIONES COMPUTACIONALES PARA ENTENDER EL CONCEPTO DE ACIDO Y BASE

Muchos estudiantes no entienden los conceptos de ácido y base, utilizando sólo definiciones y desconsiderando la influencia del solvente en las propiedades de esas sustancias. Las simulaciones computacionales permeadas por un enfoque investigativo pueden ser prometedoras para minimizar esas dificultades de los estudiantes, pues favorece ambientes en que fenómenos pueden ser observados y estudiados en el nivel submicroscópico y de forma dinámica. En este artículo se propuso el uso de la simulación computacional disponible en el sitio PhET con un enfoque investigativo para discusión de conceptos de ácido y base. Para la comprensión de las actividades propuestas durante la simulación se utilizó el análisis textual discursivo. Los estudiantes levantaron hipótesis, probaron esas hipótesis con el uso direccionado de la simulación por medio de un itinerario con un mayor nivel de apertura, observaron la influencia del solvente en las propiedades ácidas y básicas de las sustancias y representaron el comportamiento de esas sustancias en agua usando modelos. Al explorar la simulación los estudiantes pudieron comprender de una forma más integrada los conceptos de ácido y base, mostrando así el potencial de la simulación para discusión de esos conceptos en las clases de Química.

Palabras-clave: Educación Química. Enseñanza de Ciencias por Investigación. Tecnologías de Información y Comunicación. Escuela Secundaria.



O USO DE SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS PARA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE ÁCIDO E BASE

Introdução

A análise das concepções alternativas de estudantes do Ensino Médio, a respeito de ácidos e bases, indica que muitos deles têm dificuldades ou apresentam uma visão contínua da matéria (OLIVEIRA, 2008). Quando os estudantes utilizam definições para conceituar ácidos e bases, geralmente mencionam a definição de Arrhenius de forma limitada, como por exemplo “[...] pensam no conceito de ácido como se fossem palavras: conter hidrogênio” (OLIVEIRA, 2008, p. 42). Eles apresentam dificuldades em relacionar a definição de ácido e base de Arrhenius com partículas, e a dissociação e ionização dessas. Consequentemente, discutir sobre a força de substâncias ácidas e básicas é ainda mais complicado, pois este conceito está intimamente ligado a, respectivamente, ionização e dissociação dessas substâncias. Essas dificuldades sugerem que os estudantes apenas memorizam as definições, não conseguindo aplicá-las nos diferentes contextos de forma adequada.

Considerando a dificuldade de se compreender esses conceitos e a necessidade de se pensar abordagens que possam contribuir para uma compreensão que leva em consideração as dificuldades discutidas anteriormente; torna-se necessária a busca de recursos que minimizem essas dificuldades e favoreçam a aprendizagem. A compreensão dos conceitos químicos perpassa por três aspectos principais, conforme indicado no Conteúdo Básico Comum de Minas Gerais:

É didaticamente interessante distinguir as três formas de abordagem para os conceitos químicos: os fenômenos; as teorias e modelos explicativos; e as representações. Envolvendo tais aspectos conceituais, as diferentes formas de abordagem possibilitam ao estudante o desenvolvimento de habilidades e atitudes de investigação e compreensão acerca dos fenômenos associados à Química. Tais aquisições baseiam-se na convivência com a linguagem simbólica/representacional dessa ciência e na apropriação de conceitos e sistemas teóricos que capacitam o estudante a dar explicações lógicas dentro desse campo de estudo e dos fenômenos que o cercam em sua vida em sociedade (MINAS GERAIS, 2008, p. 16).

Sendo assim, as simulações computacionais podem ser interessantes para facilitar o entendimento de todas essas formas de abordagem para os conceitos químicos, principalmente,

as teorias e modelos explicativos, e as representações. Ribeiro e Greca (2003) discorrem que dentre as diferentes estratégias didáticas, esse tipo de recurso tem tido destaque, pois propicia ao estudante “explorar fenômenos, processos e ideias abstratas” (p. 544). Tradicionalmente, os meios usados pelos professores para auxiliar na compreensão do nível submicroscópico “consistiam em representações pictóricas, esquemáticas ou modelos estáticos” (RIBEIRO; GRECA, 2003, p. 544). Hoje, porém, esses profissionais podem usufruir de modelos que representem essa ciência de forma dinâmica. Nesse sentido, as simulações, ou seja, os “programas que contêm um modelo de um sistema ou processo” (DE JONG; VAN JOOLINGEN, 1998 citado por RIBEIRO; GRECA, 2003, p. 544), se tornam grandes aliados ao processo de ensino e aprendizagem, se forem adaptados à uma abordagem investigativa (RIBEIRO; GRECA, 2003). Logo, para que esse recurso seja efetivo, utilizar-se-á a abordagem investigativa, cujo objetivo é criar um ambiente em que os professores possam ensinar, de modo simplificado, o processo do trabalho científico, reconhecendo que os objetivos da investigação na ciência são diferentes do ensino. A abordagem investigativa além de aproximar os estudantes da cultura científica coloca-os no papel de protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Sobre isto, Driver e colaboradores (1999, p. 36) argumentam que,

Aprender ciências envolve a introdução das crianças e adolescentes a uma forma diferente de pensar sobre o mundo natural e de explicá-lo; é tornar-se socializado, em maior ou menor grau, nas práticas da comunidade científica, com seus objetivos específicos, suas maneiras de ver o mundo e suas formas de dar suporte às assertivas do conhecimento. Antes que isso possa acontecer, no entanto, os indivíduos precisam engajar-se em um processo pessoal de construção e de atribuição de significados.

Referencial Teórico

Simulações Computacionais

Paula (2015) aponta que alguns critérios distinguem animações, simulações e os laboratórios virtuais. O critério interatividade caracteriza as simulações e pode oscilar entre baixo, médio e alto. Quanto maior o número de variáveis e da interação entre elas, maior será o grau de interatividade presente. O tipo de informação produzida é outro critério, o que no caso das simulações podem ser quantitativas, mas não exclusivamente. O tipo de representação encontrada e de objetos que essas representações substituem é outro critério e nas simulações predominam as representações de entidades e processos que constituem os modelos científicos. “No caso das simulações, a interação do estudante se dá com entidades e processos cuja existência depende da



adesão a uma teoria, como é o caso da energia dos fótons que incidem sobre um modelo do átomo e Bohr”. (PAULA, 2015, p.187)

Desde 1989 avanços têm acontecido e hoje as tecnologias da informação e comunicação (TIC) fazem parte do dia a dia. Consequentemente, não passaria também despercebida da área de Educação, em especial da Educação Química, pois permite a criação de ambientes de aprendizagem que ultrapassam as possibilidades que outros recursos dariam, como por exemplo, o livro didático. Como discutido, os estudantes possuem uma visão contínua da matéria, logo a simulação pode ser um recurso útil para a construção da compreensão das teorias e modelos utilizados em Química.

A tecnologia em ambientes educacionais proporciona aulas mais interessantes, originam oportunidades de “feedback, reflexão e revisão, [...] possibilita aos estudantes a compreensão da relação causal entre as variáveis, com o isolamento e a manipulação de um parâmetro por vez e o teste de hipóteses alternativas”. Contudo, Ribeiro e Greca (2003, p. 545) ressaltam que:

É de certa forma paradoxal verificar que, diante de tanto desenvolvimento de tecnologia educacional voltada para Química, a quantidade de relatos sobre implementação efetiva destas ferramentas seja em número tão reduzido, sendo igualmente escassa a quantidade de artigos voltados à pesquisa sobre o uso desta tecnologia, com vistas a proporcionar embasamento teórico e técnico para que os professores, sentindo-se seguros, trabalhem em sua prática pedagógica.

Porém, o uso da simulação não garante uma compreensão adequada do mundo submicroscópico. Brasileiro e Silva (2015) afirmam que como as simulações são baseadas em modelos criados para os fenômenos naturais elas são limitadas. As autoras também discorrem que os objetivos do uso da simulação devem estar bem claros para o professor e para os estudantes, e para isso pode-se propor um roteiro que oriente a interação dos estudantes com a simulação visando atingir esses objetivos. Sobre isso as autoras afirmam:

Entendemos que disponibilizar essa ferramenta aos alunos sem orientar o seu uso é correr o risco de usar a tecnologia como diversão, quando, na realidade, ela pode ser extremamente útil para o processo de aprendizagem. (BRASILEIRO; SILVA, 2015, p. 42)

Na simulação computacional é possível fazer uso de apenas algumas ferramentas disponíveis, o professor deve selecioná-las e direcionar os estudantes de acordo com seu objetivo (BRASILEIRO; SILVA, 2015). Giordan (1999, p. 47) argumenta que,

Nas situações de simulação, desencadeia-se um jogo entre os elementos e as relações, que devem manter correspondência com seus análogos no plano do fenômeno. É nesse palco de simulações que podem se formar ambientes estimuladores para a criação de modelos mentais pelo sujeito, que passa a reconhecer nos modelos ora simulados a primeira instância de representação analógica da realidade.

Logo, o presente trabalho pode contribuir para incentivar e ajudar professores no uso dessa ferramenta, pois, como já discutido, ela pode oferecer ferramentas úteis para facilitar a compreensão dos estudantes de assuntos mais abstratos.

Atividades Investigativas

As atividades investigativas proporcionam ambientes em que os estudantes aprendam de forma individual e social (CARVALHO, 2013), pois almeja-se que os estudantes sejam “capazes de construir significados essenciais com suas próprias palavras” (LEMKE, 1997). As atividades baseadas na investigação abrangem um tópico do conteúdo previsto no programa escolar, e cada uma das atividades é planejada de forma a fazer com que os estudantes tragam para a sala seus conhecimentos prévios, e a partir deles, construam os novos. Eles propõem ideias para solucionar problemas que serão discutidos com o professor e colegas. O problema deve ser do contexto social do estudante, como também ser instigante o bastante para que eles sintam vontade de resolvê-lo. Em seguida, o professor disponibiliza ferramentas para que os estudantes testem suas hipóteses e resolvam o problema proposto. É aconselhável que esta etapa seja feita em grupo para que, como dito anteriormente, o estudante discuta, interaja, argumente etc (CARVALHO, 2013).

Para finalizar, depois dos estudantes terminarem a atividade, o professor discute como eles chegaram à conclusão final, como isso aconteceu etc. É neste momento de explicação por parte dos estudantes, que eles procuram por um conceito que explique o fenômeno estudado, e é também nesta etapa que os estudantes podem ampliar seu vocabulário científico. Em seguida, o estudante, sistematiza individualmente o que aprendeu. Isso pode ser feito por um desenho, uma produção textual, gráficos etc (CARVALHO, 2013).



Diante do exposto, analisamos como uma simulação computacional aliada à abordagem investigativa auxiliou os estudantes na compreensão do nível submicroscópico dos conceitos de ácido e base e sua força segundo a teoria de Arrhenius.

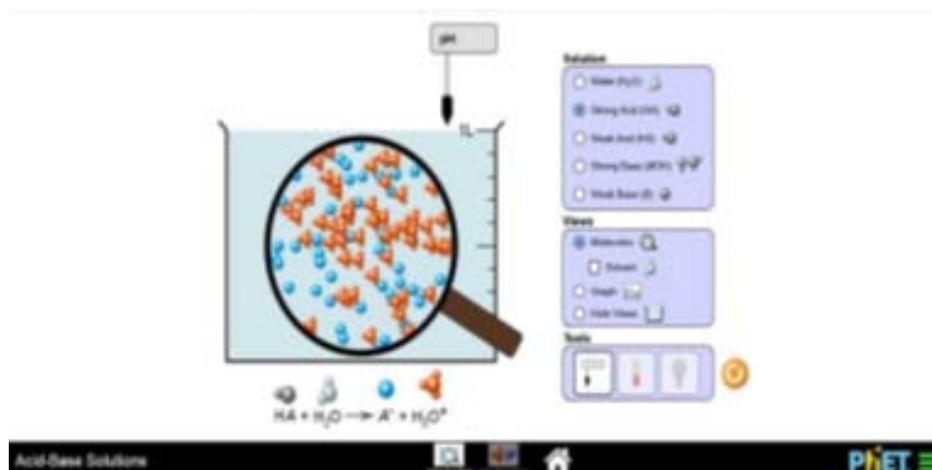
Metodologia

A simulação usada foi “Soluções Ácido Base” do programa PhET (disponível em https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/acid-base-solutions) e faz parte de uma sequência didática elaborada com o objetivo de trabalhar a definição de Arrhenius para ácidos e bases e o conceito de força dessas substâncias. Para isso foi utilizada a abordagem investigativa (CARVALHO, 2013) utilizando como recurso uma simulação computacional. Esta sequência foi trabalhada com 34 estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de ensino da cidade de Belo Horizonte. A sequência didática foi dividida em três etapas, cada uma tendo uma ou duas aulas de 50 minutos, totalizando 4 horas aula e cinco atividades, sendo elas: levantamento de concepções prévias; leitura do texto problematizador; elaboração de hipóteses; exploração da simulação e atividade de sistematização.

Na simulação os conceitos de ácido e base são trabalhados segundo a definição de Arrhenius, incluindo: i) concentração e pH das soluções ácidas e básicas; ii) diferença entre ácidos e bases fortes e fracas; iii) diferença das propriedades ácidas e básicas em diferentes solventes e, iii) uso virtual de instrumentos de laboratório (medidor de pH, condutividade, papel de pH).

A simulação apresenta duas abas. A primeira, “Introdução”, como visto na figura 1, inclui quatro soluções, ácido forte, ácido fraco, base forte, base fraca e água pura. É possível ver a representação das partículas, medir o pH e verificar a condutividade elétrica. Na segunda aba intitulada “Minha Solução”, o estudante pode mudar a concentração inicial da solução e a força do ácido ou da base. Ele também pode medir o pH em todas as situações escolhidas. Em ambas as abas mostram-se as equações de dissolução e ionização das substâncias e gráficos de concentração.

Figura 1. Aba “Introdução” simulação “Soluções Ácido-Base”



Fonte: BBanco de Imagens da ESVC

Para a exploração da simulação foi disponibilizado aos estudantes um roteiro para orientá-los. Foram escolhidas apenas algumas ferramentas disponíveis da simulação, pois o objetivo era fazer com que os estudantes observassem o comportamento dos ácidos fortes e fracos e das bases fortes e fracas em água e também concluíssem que ao mudar a concentração, os ácidos ou as bases, não mudavam sua propriedade de ser forte ou fraco. O roteiro é essencial pois, como apontado por Driver e colaboradores (1999), o conhecimento é apreendido quando um membro mais experiente de uma cultura (no caso aqui a escolar) ajuda os membros menos experientes estruturando as tarefas, ajudando-os a executá-las e internalizá-las. Isso fica mais claro a partir da citação usando os esses autores:

As entidades e ideias científicas, que são construídas, validadas e comunicadas através das instituições culturais da ciência, dificilmente serão descobertas pelos indivíduos por meio de sua própria investigação empírica; aprender ciências, portanto, envolve ser iniciado nas ideias e práticas da comunidade científica e tornar essas ideias e práticas significativas no nível individual. O papel do professor de ciências, mais do que organizar o processo pelo qual os indivíduos

geram significados sobre o mundo natural, é o de atuar como mediador entre o conhecimento científico e os aprendizes, ajudando-os a conferir sentido pessoal à maneira como as asserções do conhecimento são geradas e validadas. Portanto, essa perspectiva pedagógica difere fundamentalmente da perspectiva empirista. (DRIVER et al, 1999, p. 32 e 33)

Antes dos estudantes explorarem a simulação foi lido e discutido um texto para proposição de um problema, “BreakingBad II – Eliminação de corpos no banho de ácido”, escrita por Jonathan Hare para a coluna “Química na tela” do site “Education in Chemistry”¹. Dessa forma, foi proposto o seguinte problema: “O ácido fluorídrico (HF) é um ácido considerado fraco, apesar da sua capacidade de corrosão. Se Jesse usasse uma solução de ácido fluorídrico mais concentrada, aumentaria sua força?”.

O problema é de fácil interpretação e muito intrigante, pois questiona os estudantes sobre um personagem de uma série mundialmente conhecida. Além disso, ácidos e bases são trabalhados desde o 1º ano do Ensino Médio, e são também constantemente utilizados no cotidiano, o que favorece aos estudantes a utilização de seus conhecimentos anteriores para elaborar suas hipóteses.

A aula seguinte iniciou-se retomando o texto e a atividade de levantamento de hipóteses. Em duplas, os estudantes foram instruídos a reler suas hipóteses e a explorar a simulação de forma a testar suas hipóteses. O roteiro apresentou uma sequência de comandos que, aos poucos, exigia observações mais complexas. Primeiramente foi trabalhado o comportamento de ácido e de bases fortes e fracas em solução. Os estudantes deveriam relacionar o número de espécies de acordo com a equação química, primeiramente fazendo um levantamento empírico, depois analisando os dados do gráfico. Os comandos que se seguiam objetivavam que os estudantes observassem que a proporção das espécies não mudavam ao variar a concentração. Eles deveriam mover a barra de concentração e observar o número de espécies no recipiente e também analisar o gráfico de acordo com a equação química mostrada. Ou seja deveriam observar que o número de espécies variava proporcionalmente ao mudar a concentração.

Para finalização da sequência de aulas, discutiu-se com os estudantes uma reportagem a fim de que eles produzissem um texto. Esta etapa foi a sistematização individual do estudante e também procurou avaliar como a sequência pôde contribuir para o entendimento sobre o tema abordado.

¹ Disponível em <https://eic.rsc.org/analysis/breaking-bad-ii-acid-bath-disposal-ofbodies/3007374.article>.

Na reportagem foi relatada a erupção do vulcão Kilauea no Hawaí que acarretou danos ambientais e ofereceu riscos à saúde da população local. Os estudantes tiveram que produzir um texto explicando cientificamente o trecho contido na reportagem: “[...] essa perigosa combinação pode formar nuvens que chegam a 1.093 graus Celsius e que reagem com a água do mar”². Esperava-se que os estudantes usassem os conceitos trabalhados nas outras atividades agora em outro contexto, pois conforme Driver e colaboradores (1999) o desafio da educação é fazer com que os aprendizes se apropriem dos modelos científicos, reconheçam seus domínios de aplicabilidade e dentro desses domínios sejam capazes de usá-los. Esperava-se que os estudantes mencionassem na produção textual a ionização do ácido clorídrico quando esse entra em contato com a água. Nesta terceira etapa os estudantes usaram duas aulas de 50 minutos para concluir as atividades propostas.

Para análise dos dados produzidos foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Esta análise consiste em um método qualitativo de análise de textos que visa construir respostas a questionamentos propostos RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015. “Pode ser compreendido como um processo auto-organizado de construção de novos significados em relação a determinados objetos de estudo” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 45). O processo de análise se inicia com a codificação do material analisado. Isso facilita a localização dos fragmentos que foram utilizados para exemplificar a análise feita. Em seguida há a desconstrução dos textos a partir da “unitarização do corpus” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015). A unitarização do texto consiste na retirada de fragmentos, que Ramos, Ribeiro e Galiazzi (2015) denominam como unidades de sentido ou de análise.

O passo seguinte da análise é a categorização das unidades selecionadas. Essa categorização consiste em agrupar as unidades de sentido semelhantes. Se, as categorias não foram estabelecidas previamente, diz-se que elas emergem do texto (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015). Ou seja, “elas são criadas e nomeadas com base no significado comum das unidades de sentido” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p. 128). Porém, se as categorias forem estabelecidas previamente, Ramos, Ribeiro e Galiazzi (2015) afirmam que o corpo teórico deve ser muito bem definido, ou seja, quem analisa com categorias previamente estabelecidas deve estar ciente do que pode encontrar nos registros escritos ou, por exemplo, construir as atividades com o objetivo de aparecer as categorias que deseja.

² Disponível em <https://eic.rsc.org/analysis/breaking-bad-ii-acid-bath-disposal-ofbodies/3007374.article>.



As unidades de sentido podem ser reagrupadas em categorias que são próximas quantas vezes o analista achar necessário. Esse reagrupamento objetiva obter um grupo de categorias mais compactas e abrangentes. As categorias finais “consistem em um conjunto de enunciados que expressam respostas às questões de pesquisa” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p. 128). Depois das categorias finais estabelecidas, inicia-se o processo de construção dos metatextos. Eles são a interpretação e a explicação do pesquisador do corpus analisado. Ou seja, trata-se da sua reflexão sobre as marcas. Ramos, Ribeiro e Galiuzzi (2015, p. 128), deixam isso claro quando discorrem:

A produção dos metatextos é um exercício de autoria e de preparação de argumentos a serem comunicados com vistas à validação do que foi compreendido sobre o corpus analisado. De modo que a partilha dos pensamentos de cada sujeito com o grupo durante a escrita, a partir das categorias finais, torna consistente a ideia gerada pelo grupo, favorecendo aprendizagens individuais sobre o tema com superação e ampliação da compreensão de partida.

A construção desses metatextos leva em consideração a contribuição de referenciais teóricos pertinentes à análise. Eles ajudam e corroboram com a interpretação do pesquisador. Essa interpretação deve se atentar aos significados que o próprio texto já diz. Ela pretende “compreender o dito e não dito; o explícito e o não explícito ou o tácito” (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015, p. 129), mas não dizer o que o texto não diz, e nem juízo de valor das ideias ali apresentadas pelos autores das produções textuais, ou seja, procura-se fazer uma interpretação dos textos a fim de identificar e compreender o que os sujeitos querem dizer (RAMOS; RIBEIRO; GALIAZZI, 2015).

Resultados e discussão

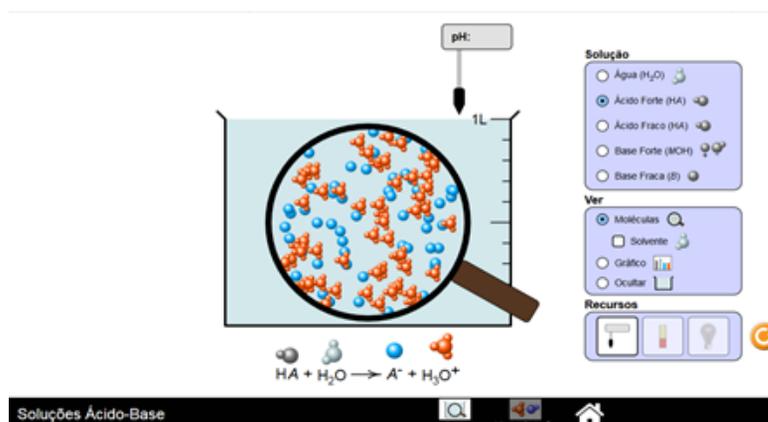
Foram analisados 11 registros sobre a elaboração de hipóteses (atividade em grupo), 18 registros do roteiro da simulação (atividade em grupo), 30 produções textuais (atividade individual). A elaboração de hipóteses juntamente com o roteiro da simulação foi codificada pela letra R seguida por seu número (essa numeração foi escolhida arbitrariamente). As produções textuais, por terem sido feitas individualmente, foram codificadas com a letra E seguida por um número que foi escolhido por ordem alfabética dos estudantes. Os excertos retirados dos registros dos estudantes foram transcritos de forma literal, quando há erros ortográficos a sentença ou palavra é sublinhada.

As categorias elaboradas a seguir mostram a compreensão dos estudantes sobre ácidos e bases depois de aplicada a sequência didática. Essas categorias não foram previamente estabelecidas, pois o objetivo era conhecê-las e ter a mínima interferência do interpretante, deixando então, que emergissem das respostas.

Concepção do comportamento de ácidos e bases em água

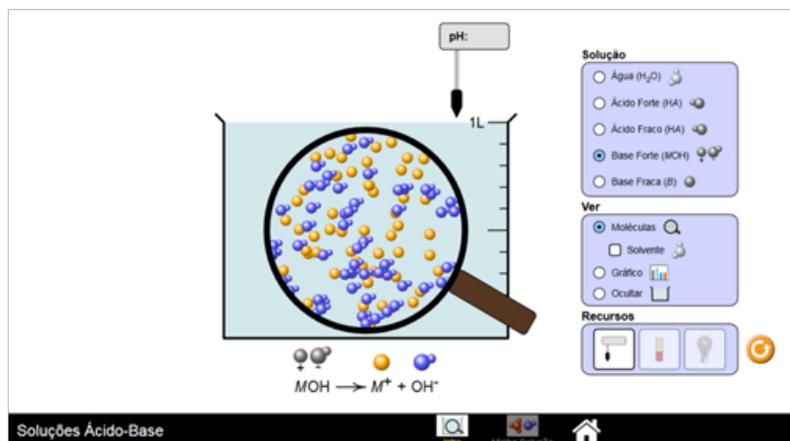
A simulação computacional representava o modelo da ionização do ácido e dissociação da base em água relacionando cada espécie com a equação química como visto, por exemplo, para ácidos e bases fortes nas Figuras 2 e 3. Os estudantes foram convidados a observar o número de cada espécie formada provenientes do ácido e da base forte e fraca. Para ácidos e bases fortes os estudantes observaram que essas espécies reagem melhor com água formando mais produtos.

Figura 2. Ionização de ácido forte em água



Fonte: Site PhET

Figura 3. Dissociação de base forte em água



Fonte: Site PhET

Os excertos do relatório R12 ilustraram bem o que os estudantes observaram do fenômeno:

R12: “Já no ácido forte já é formado mais partículas de A^- e H_3O^+ . Em base forte o MOH se quebra formando mais 46 partículas de M^+ e OH^- .”

Para ácidos e bases fracas os estudantes observaram que as substâncias reagem, porém, em menor proporção:

R06: “Na base fraca apresenta muita água e poucos íons, também apresenta pouca dissociação ao reagir com a água.”

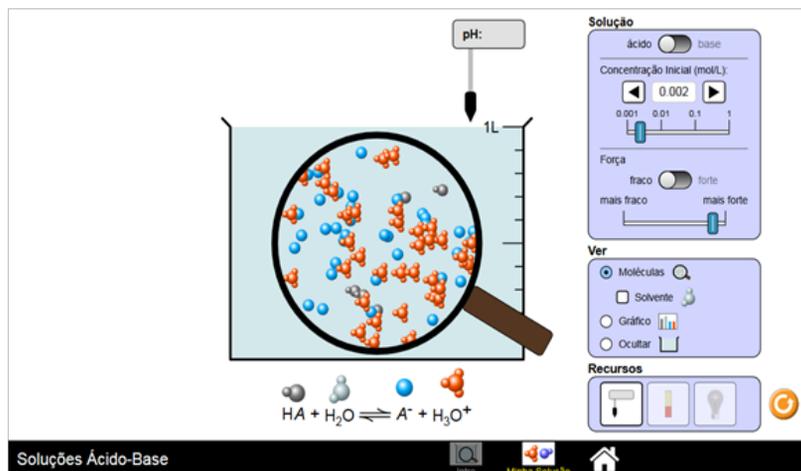
R00 “Na lupa é possível notar que há grande quantidade de HA e H_2O e poucas de A^- e H_3O^+ .”

Como discutido, os estudantes têm dificuldade, ou não apresentam uma visão particulada da matéria, mas antes a descreve como um modelo contínuo (OLIVEIRA, 2008). Porém, ao trabalhar a simulação computacional em sala proporcionou-se um ambiente em que os estudantes visualizassem o modelo do comportamento das espécies fortes e fracas em água. E então, compreendessem os ácidos e bases como partículas e não apenas por definições memorizadas como “conter hidrogênio”.

Concepção da força de ácidos e bases em água

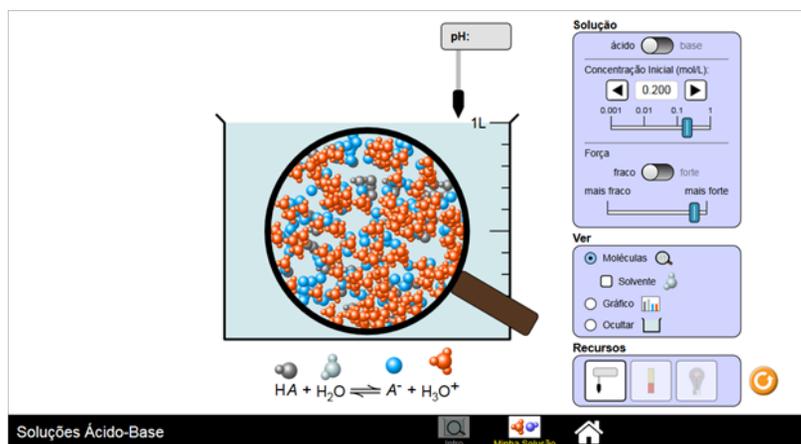
Nos roteiro para exploração da simulação foi pedido aos estudantes que observassem a variação da concentração das soluções com ácidos fortes como visto nas Figuras 4 e 5, e posteriormente com ácidos fracos.

Figura 4. Ionização de ácido com concentração de 0,002 mol/L



Fonte: Site PhET

Figura 5. Ionização de ácido com concentração de 0,200 mol/L



Fonte: Site PhET

O intuito era que os estudantes percebessem que a força está ligada às características do ácido. Logo quando uma solução é mais concentrada a força do ácido não muda apenas mais produtos são formados, pois mais ácido foi adicionado.

Os registros a seguir indicaram que os estudantes entenderam os conceitos científicos, pois a expressão “aumentaram proporcionalmente” nos diz que o ácido não ficou forte, apenas mais íons foram formados porque mais reagente foi adicionado.

R02: “Não. A concentração não mudaria sua força, pois os valores dos ácidos aumentariam proporcionalmente. Um ácido fraco continuaria fraco e um ácido forte continuaria forte.”

R01: “Quanto maior a concentração inicial, maior vai ser a concentração das espécies, que é constante.”

R01: “O ácido forte reage melhor com a água, pois as partículas se quebram e se juntam com a água.”

Os estudantes observaram que espécies são ácidas e básicas em água quando sofrem reação química formando novas espécies e podemos inferir que conseguiram compreender o aspecto particular dessas espécies, como indicado nos excertos a seguir:

R00: “No gráfico é possível notar a ausência de MOH, ou seja todas foram dissolvidas.”

R06: “O ácido fraco possui resistência para se dissociar.”

R11: “As moléculas ao se chocarem formou uma grande quantidade de íons, tanto na base forte quanto no ácido forte.”

Aplicando o conhecimento em diferentes situações

Em um contexto diferente da simulação, os estudantes deveriam aplicar os conhecimentos adquiridos a fim de explicar a possível reação da fumaça que saía do vulcão contendo ácido com a água do mar. Eles explicaram que como o ácido clorídrico é um ácido forte, ele sofreria ionização liberando íons.

E19: “Os íons H_3O^+ são gerados a partir do contato das partículas de lava com a água atmosférica.”

E21: “(o laze) acontece quando as substâncias da lava evaporam-se e dissolvem-se com a água, formando H_3O^+ (ácido) [...]”

E2: “A nuvem se encontra com a água do mar, e as partículas do HCl (ácido clorídrico) se separam ficando assim: H^+ e Cl^- . A partícula H^+ se junta a molécula da água (H_2O) e forma a molécula H_3O^+ que caracteriza um ácido.”

Os estudantes conseguiram concluir que o ácido clorídrico reage com a água formando íon hidrônio e íon cloreto devido ao fato de na simulação eles conseguirem visualizar e explorar este modelo para ácidos, em que os ácidos em solução se ionizam formando outras partículas que os caracterizavam como ácidos. Logo, a simulação aliada à abordagem investigativa contribuiu para que os estudantes pudessem compreender a natureza particular da matéria e o comportamento de ácidos e bases em solução aquosa.

Ensinar definições prontas em sala de aula pode ser uma das causas das dificuldades dos estudantes na aprendizagem do modelo submicroscópico do conceito de ácido e base. Para sanar tal questão, as simulações computacionais se tornam aliadas, pois, verificou-se que os estudantes conseguiram, em novo contexto de estudo explicar o fenômeno que estava descrito por extenso na reportagem.

Considerações finais

A simulação computacional aliada à uma abordagem investigativa proporcionou os estudantes lidarem com um importante conceito da Química, o de ácidos e bases segundo a definição de Arrhenius e a força dessas substâncias. Os grupos trabalharam sobre uma abordagem investigativa que visava engajar os estudantes na construção do próprio conhecimento, executando uma simulação que os ajudava a transitar no nível simbólico e submicroscópico. Construir os conceitos não é algo simples e não era ingenuamente esperado que os estudantes estivessem com eles formalizados a partir de apenas uma sequência de aulas. Mas, esperava-se contribuir com uma visão mais completa em relação às abordadas tradicionalmente.

A sequência aqui proposta pode servir de auxílio para os professores em seu ambiente de trabalho de acordo com a especificidade de seus contextos. Não só as simulações computacionais, mas as TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) são instrumentos importantes, pois podem contribuir para uma educação que se engaje em formar cidadãos que consigam resolver problemas através da coleta, análise e síntese de variáveis de maneira conectada e crítica.

REFERÊNCIAS

BRASILEIRO, L. B. SILVA, G. R. In: MATEUS, L. A. (org.). **Ensino de Química Mediado pelas TICs**. p. 41-66. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

DRIVER, R. ASOKO, H. LEACH, J. MORTIMER, E. SCOTT, P. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, 1999.



GIORDAN, M. O Papel da Experimentação no Ensino de Ciências. **Química Nova na Escola**, n.10, p. 43-49, 1999.

JOHNSTONE, A. H. Macro- and micro-chemistry. **School Science Review**, v. 64, p. 377-379, 1982.

LEMKE, J. L. **Aprendendo a hablar ciências: Linguagem, aprendizagem y valores**. Barcelona: Paidós, 1997.

MINAS GERAIS - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE (SEE-MG), Conteúdo Básico Comum, 2008.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, A. M. **Concepções Alternativas de estudantes do Ensino Médio sobre ácidos e bases: um estudo de caso. 2008**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PAULA, H. F. **As Tecnologias de Informação e Comunicação, Ensino e Aprendizagem de Ciências Naturais**. In: MATEUS, L. A. (org.). Ensino de Química Mediado pelas TICs. p. 169-195. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

RAMOS, M. G. RIBEIRO, M. E. M. GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 125-140, 2015.

RIBEIRO, A. A. GRECA, I. M. Simulações computacionais e ferramentas de modelização em educação química: uma revisão de literatura publicada. **Química Nova**, v. 26, n.4, 542-549, 2003.

Enviado em: 08 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



GERENCIADOR DE REFERÊNCIAS MENDELEY: características e uso no contexto de um grupo de estudos de Pós- Graduação em Educação

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-Doutoral pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) - Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>. E-mail: isabel.sabino@uece.br

RICARDO RODRIGUES DA SILVA

Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Faculdade de Educação, Ciências e Letras – FECLI/UECE, Iguatu/CE. Mestre em Ciências Veterinárias (UECE, 2004). Licenciado (2000) e Bacharel (2002) em Ciências Biológicas (UECE).

Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Ceará - Biologia e Química no Ensino Médio (2004-2008). Doutorando em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-2324>.

E-mail: ricardo.rodrigues@uece.br

SILVINA PIMENTEL SILVA

Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE.

Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade – EDUCAS.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7199-2324>. E-mail: ricardo.rodrigues@uece.br



GERENCIADOR DE REFERÊNCIAS MENDELEY: características e uso no contexto de um grupo de estudos de Pós-Graduação em Educação

Este trabalho tem como objetivo discutir as principais características e funcionalidades do programa gerenciador de referências bibliográficas Mendeley, e apresentar um relato sobre uma ação formativa relacionada a esse software, realizada no contexto de um grupo de estudos de um Programa de Pós-graduação em Educação. Devido ao grande repertório de informações a que os pesquisadores educacionais têm acesso atualmente, pode ser benéfica a associação de dispositivos e recursos tecnológicos a ações investigativas. Nesse contexto, insere-se o Mendeley, que é um gerenciador de referências que combina uma versão disponível para computadores, um aplicativo para dispositivos móveis e uma rede social on-line, apresentando diversas opções de leitura e organização de arquivos em PDF, além de anotações e destaques variados nos documentos e da busca de palavras e termos em todo o acervo de arquivos. A utilização do Mendeley demanda uma aprendizagem básica das suas principais funcionalidades. Nesse sentido, promoveu-se uma oficina sobre esse gerenciador de referências com integrantes de um grupo de estudos de Pós-Graduação em Educação. O primeiro momento da oficina consistiu em uma exploração teórica da temática; o segundo correspondeu à atividade prática em que os participantes fizeram uso do gerenciador Mendeley. Os participantes da oficina indicaram que o Mendeley lhes teria sido sugerido por colegas de grupo de estudos ou de pesquisas. Foram sinalizadas pelos participantes da oficina como características do Mendeley mais importantes: gratuidade, integração com programa editor de textos, armazenamento na nuvem e sincronização de dados de arquivos, integração com o sistema operacional do computador, criação de pastas para organização de referências e adição de citações diretamente nos textos. Quanto à organização/utilização de arquivos PDF, os principais aspectos do Mendeley assinalados pelos participantes foram: importação de documentos do computador e opções variadas para anotações, destaques e busca de PDFs no acervo. Verificamos que o Mendeley pode corresponder a um importante instrumento de apoio ao desenvolvimento de atividades acadêmicas de pós-graduandos. Comprovamos que os pós-graduandos devem ser encorajados a usar softwares como o Mendeley enquanto escrevem seus trabalhos acadêmicos e artigos científicos, pois o hábito de uso desses programas não apenas tornará a vida dos pesquisadores mais fácil, mas também auxiliará a superar tensões que se apresentam quando se faz necessário revisar e editar os textos produzidos.

Palavras chave: Ferramenta digital. Gerenciamento de referências. Mendeley. Pós-graduandos.

MENDELEY REFERENCE MANAGER: characteristics and use in the context of a study group of the Postgraduate in Education

This article aims to discuss the main characteristics and functionalities of the Mendeley reference management program and to present an account of a formative action related to this software, carried out in the context of a study group of the Post- Graduation in Education Program. Due to the large repertoire of information that educational researchers currently have access to, it may be beneficial to associate devices and technological resources with investigative actions. In this context, Mendeley, a reference manager that combines a version available for computers, a mobile app and an online social network, has several options for reading and organizing PDF files, as well as annotations and varied highlights in the documents and the search of words and terms throughout the archives collection. The use of Mendeley requires a basic learning of its main functionalities. In this sense, a workshop on this manager of references was promoted with members of a study group of the Post-Graduation in Education. The first moment of the workshop consisted in a theoretical exploration of the theme; the second corresponded to the practical activity in which participants made use of the Mendeley manager. The workshop participants indicated that Mendeley would have been suggested to them by study group or research group

colleagues. The workshop participants also flagged as the most important features of Mendeley: gratuity, text editor integration, cloud storage and file data synchronization, integration with the computer operating system, creation of folders for organization of references and addition of citations directly in the texts. Regarding the organization / use of PDF files, the main aspects of Mendeley pointed out by the participants were: import of computer documents and varied options for annotations, highlights and search of PDFs in the collection. It was verified that Mendeley can be an important tool to support the development of academic activities of post-graduation students. It was proved that the post-graduate students should be encouraged to use softwares as Mendeley while writing their academic papers and scientific articles, because the habit to use those programs will not only make the life of the researchers easier, but also help to overcome tensions that arise when it is necessary to review and edit the produced texts.

Keywords: Digital tool. Reference management. Mendeley. Postgraduate students.

GERENCIADOR DE REFERENCIAS MENDELEY: características y uso en el contexto de un grupo de estudios de Postgrado en Educación

Este trabajo tiene como objetivo discutir las principales características y funcionalidades del programa gestor de referencias bibliográficas Mendeley y presentar un relato sobre una acción formativa relacionada a ese software, realizada en el contexto de un grupo de estudios de un Programa de Postgrado en Educación. Debido al gran repertorio de informaciones a que los investigadores educacionales tienen acceso actualmente, puede ser beneficioso la asociación de dispositivos y recursos tecnológicos a acciones investigativas. En este contexto, se inserta Mendeley, que es un gestor de referencias que combina una versión disponible para ordenadores, una aplicación para dispositivos móviles y una red social on-line, presentando diversas opciones de lectura y organización de archivos en PDF, además de notas y destaques variados en los documentos y de la búsqueda de palabras y términos en todo el acervo de archivos. La utilización de Mendeley demanda un aprendizaje básico de sus principales funcionalidades. En ese sentido, se promovió un taller sobre ese gestor de referencias con integrantes de un grupo de estudios de Postgrado en Educación. El primer momento del taller consistió en una exploración teórica de la temática; el segundo correspondió a la actividad práctica en que los participantes hicieron uso del gestor Mendeley. Los participantes del taller indicaron que Mendeley les habría sido sugerido por colegas de grupo de estudios o de investigaciones. Se han señalado por los participantes del taller como características de Mendeley más importantes: gratuidad, integración con programa editor de textos, almacenamiento en nube y sincronización de datos de archivos, integración con el sistema operativo del ordenador, creación de carpetas para organización de referencias y adición de carpetas citas directamente en los textos. En cuanto a la organización / utilización de archivos PDF, los principales aspectos de Mendeley señalados por los participantes fueron: importación de documentos del ordenador y opciones variadas para anotaciones, destaques y búsqueda de PDF en el acervo. Verificamos que Mendeley puede corresponder a un importante instrumento de apoyo al desarrollo de actividades académicas de posgraduados. Hemos comprobado que los posgraduados deben ser alentados a usar software como Mendeley mientras escriben sus trabajos académicos y artículos científicos, pues el hábito de uso de esos programas no sólo hará la vida de los investigadores más fácil, pero también ayudará a superar las tensiones que se presentan cuando se hace necesario revisar y editar los textos producidos.

Palabras clave: Herramienta digital. Gestión de referencias. Mendeley. Pos graduandos.



GERENCIADOR DE REFERÊNCIAS MENDELEY: características e uso no contexto de um grupo de estudos de Pós- Graduação em Educação

Introdução

A realização de uma pesquisa consistente no campo educacional tem em sua base uma ampla e sofisticada revisão de literatura. Para tanto, os estudiosos da educação devem possuir um variado repertório de habilidades e conhecimentos que lhes permita analisar e sistematizar as informações provenientes das produções científicas inerentes às suas pesquisas.

Considerando o grande repertório de informações a que os pesquisadores educacionais têm acesso atualmente, é primordial que sejam estabelecidos procedimentos metodológicos e técnicos para otimizar o trabalho com esse material. As inovações tecnológicas inserem-se nesse panorama, de modo que podem contribuir para a elaboração de uma revisão bibliográfica mais ampla e, ao mesmo tempo, mais consistente. Isso se deve às ferramentas de busca e de organização de achados cada vez mais eficientes e ao acesso aos documentos em formatos digitais como artigos, trabalhos publicados em eventos, livros, reportagens etc. (RIEDNER; PISCHETOLA, 2016).

Em vista das pesquisas delineadas nos Programas de Pós-graduação em Educação, tais competências têm sua relevância destacada, tendo em vista a complexidade das temáticas investigadas e a grande quantidade de informações sobre as quais os pesquisadores dedicam esforço e tempo para organização, leitura e análise. Com base nesse pressuposto, este escrito objetiva discutir as principais características e funcionalidades do programa gerenciador de referências bibliográficas Mendeley, análise entrecruzada com relatos de participantes de uma ação formativa sobre esse software, realizada no contexto de um grupo de estudos de um Programa de Pós-Graduação em Educação.

Recursos tecnológicos e ações investigativas na pesquisa educacional

As profundas transformações comunicacionais verificadas na sociedade contemporânea são consequências de avanços sem precedentes nos campos relacionados às tecnologias. Tais modificações afetam a vida das pessoas de variadas maneiras – no contexto social, político, econômico, cultural etc.

A modalidade atual de acesso interativo às informações é, muitas vezes, mediada e ampliada pela utilização de recursos e dispositivos tecnológicos com as mais diversificadas funções e finalidades. De acordo com Lévy (2004), estamos presenciando a reorganização de várias relações na sociedade contemporânea, o que tem impacto sobre procedimentos investigativos acadêmicos:

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram (LÉVY, 2004, p. 7).

Cada vez mais, a tecnologia adquire um papel de destaque no meio científico, mas sempre estando sujeita às pressões do curso histórico. A evolução tecnológica, ao mesmo tempo em que influencia e absorve desdobramentos das modificações inter-relacionais, simboliza o progresso humano situado em meio à sociedade informacional (CLAUDINO, 2013).

As novidades trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs) são bem-vindas na esfera universitária, onde suas contribuições podem se dar de várias formas. No campo educacional, estratégias acadêmicas promissoras podem emergir a partir da aproximação com as ferramentas tecnológicas.

Obviamente, esse movimento de mudança para integração de inovações tecnológicas no contexto educacional não pode ocorrer de modo desconectado da realidade social. Conforme relatam Gatti e Barretto (2009), inovação de práticas não possuem uma fórmula pronta para aplicação; ao contrário, apresentam dependência de particularidades institucionais, pedagógicas, sociais e culturais do campo específico no qual ela se enquadra, aspecto também reforçado por Farias (2006).

Deve-se salientar, ainda, que a integração dessas novas práticas mediadas por processos tecnológicos pode acontecer de modo bastante desigual, quando considerados ambientes sociais distintos. Enquanto ela se dá de modo rápido na comunicação midiática – onde os agentes envolvidos promovem sua incorporação e utilização em uma lógica de mercado, tende a ser mais lenta nos processos educacionais – cujas particularidades organizacionais impõem dificuldades a mudanças institucionais e pedagógicas acarretadas pela integração de novos dispositivos

tecnológicos. Outro obstáculo que também precisa ser superado diz respeito à desigualdade no acesso e na apropriação das tecnologias digitais conforme as classes sociais e as regiões do planeta (BÉVORT; BELLONI, 2009).

A despeito dessas e de outras eventuais situações que precisam ser contornadas no que se refere à incorporação de práticas intermediadas por processos tecnológicos no campo educacional, é inegável o leque de possibilidades que se abre quando essa aproximação realmente acontece, como mencionado por Nunes (2010):

O campo da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas e, particularmente, em Educação, beneficia-se de forma incisiva dos avanços tecnológicos. A convergência digital tem proporcionado mudanças na forma de fazer ciência, com repercussões no crescimento quantitativo e qualitativo da produção e acesso ao saber (NUNES, 2010, p. 21).

De fato, o aumento da disponibilização de dados disponíveis digitalmente verificado nos últimos anos sinaliza a necessidade de que os pesquisadores obtenham alternativas ágeis e apropriadas para gerenciar essas informações. Uma possibilidade para aprimorar esse processo é a utilização de ferramentas computacionais específicas, que têm se tornado elementos relevantes para colaborar com as atividades de usuários que possuem essas demandas que, com frequência, examinam criteriosamente a produção científica correlacionada (YAMAKAWA et al., 2014). Nesse cenário, verifica-se que podem emergir importantes benefícios da associação entre recursos tecnológicos e ações investigativas no campo da pesquisa educacional, como o levantamento e organização de informações acerca das produções acadêmicas.

A análise da literatura produzida na área da temática investigada auxilia o pesquisador na definição do amplo contexto e na demarcação clara dos limites conceituais da pesquisa, além de colaborar com a sua tomada de decisões para desenvolvimento da investigação. Uma boa revisão da literatura constitui-se em base de sofisticação teórica e metodológica, aprimorando a qualidade e a utilidade da pesquisa subsequente (BOOTE; BEILE, 2016).

A crescente disponibilização de informações nos ambientes digitais representa o surgimento de novas fontes de dados para pesquisadores e, ao mesmo tempo, um desafio para organização desse material, conforme relatam Yamakawa et al. (2014):

[...] uma maior facilidade de acesso às diversas fontes de conhecimento vem se consolidando, especialmente por meio da Web, dos portais e das bases de

periódicos. [...] Somado a isso, com o passar do tempo, a produção contínua e constante do conhecimento acaba por dificultar a tarefa do pesquisador, uma vez que o volume de publicações e conteúdos se amplia consideravelmente (YAMAKAWA et al., 2014, p. 168).

Diversos cientistas já fazem uso de ferramentas computacionais para otimizar a busca e a organização do seu repertório de informações. Esses programas computacionais que possibilitam o gerenciamento de referências bibliográficas, dentre outras funções, possibilitam o arquivamento e a organização de trabalhos, bem como facilitam a sua citação pelos pesquisadores. A obtenção de informações sobre essas produções científicas em bases de dados online somadas àquelas que podem ser incorporadas diretamente pelo pesquisador nesses recursos digitais tornam possível a geração automática da referência bibliográfica integral no final do documento de texto (MULDROW; YODER, 2009).

É preciso ressaltar que é atribuição do pesquisador realizar a validação do atendimento aos critérios objetivos e subjetivos de cientificidade e confiabilidade do acervo a ser gerenciado pela ferramenta digital. Em outras palavras, não se pode esperar que o uso de recursos computacionais represente por si mesmo a garantia de qualidade científica das publicações que são gerenciadas.

Deve-se destacar, ainda, que o gerenciamento de citações é apenas um aspecto do processo de pesquisa mais amplo. Esse processo tem sido estudado extensivamente no tocante a estudantes de graduação, mas não tanto para estudantes de pós-graduação e professores (EMANUEL, 2013).

Características e funções do software de gerenciamento de referências Mendeley

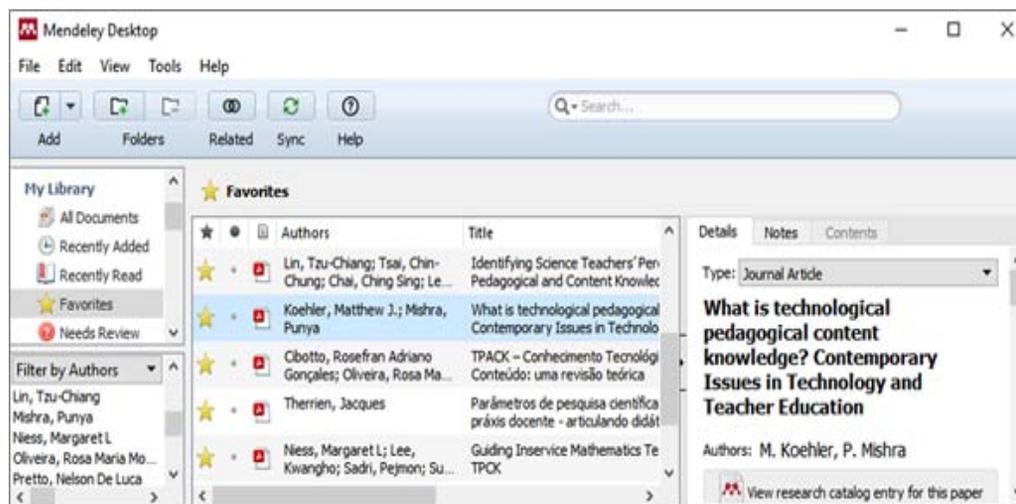
Atualmente, existem diversas ferramentas digitais que podem contribuir com o trabalho do pesquisador no que se refere à catalogação e organização de arquivos eletrônicos de referências bibliográficas. Neste trabalho, centralizamos nossa atenção sobre aspectos do Mendeley (Figura 1), um dos gerenciadores de referências mais populares entre pesquisadores (CARREÑO, 2014).

O Mendeley é um software gerenciador de referências, produzido pela Elsevier, para gerenciar e compartilhar documentos de pesquisa. Ele combina o Mendeley Desktop – disponível para computadores Windows, macOS e Linux –, o aplicativo Mendeley para aparelhos móveis – disponível para Android e iOS – e a Mendeley Web, uma rede social on-line para pesquisadores (<http://www.mendeley.com>). O software está disponível para download, ou para acesso pelo site do programa, apenas em língua inglesa. O Mendeley apresenta diversas opções de leitura



e organização de arquivos em PDF. Também possibilita a realização de anotações e destaques variados nos documentos, além da busca de palavras e termos em todo o acervo de arquivos (Figura 1).

Figura 1. Visualização do Mendeley Desktop.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

O programa foi denominado de Mendeley em homenagem a dois cientistas: Dmitri Ivanovich Mendeleev (ou Mendeleev) – que desenvolveu a tabela periódica de elementos químicos – e Gregor Mendel – considerado o “pai da genética moderna”. Assim como Gregor Mendel estudou a herança de traços nas plantas, o Mendeley permite que o pesquisador rastreie como ideias e teorias acadêmicas evoluem e se polinizam entre si. Dmitri Mendeleev formou a tabela periódica com base nas propriedades dos elementos conhecidos, depois usou esses dados para prever as propriedades dos elementos a serem descobertos; de modo análogo, o Mendeley auxilia o pesquisador a descobrir novas literaturas baseadas nos elementos conhecidos de sua biblioteca (HENNING, 2008).

O Mendeley é disponibilizado em uma versão premium paga e em uma versão básica que é gratuita, mas requer registro. Além disso, o Mendeley exige que o usuário armazene todos os dados básicos de citação em seus servidores, ficando o armazenamento de cópias de

documentos a critério do usuário. Após o registro, o Mendeley fornece ao usuário 2 GB de espaço de armazenamento gratuito na web – a versão paga do programa amplia essa capacidade de armazenamento.

Existem recursos adicionais do Mendeley que proporcionam a sua integração com outros recursos digitais. A extensão Web Importer pode ser integrada ao navegador de internet (Chrome, Firefox, Safari e Internet Explorer). Ela é integrada ao navegador na parte superior direita em forma do logotipo do Mendeley; ao se clicar nele, a página ou documento em questão é encaminhado para a sua biblioteca do Mendeley. O Citation Plugin pode ser instalado no computador para que, ao realizar seus trabalhos utilizando o programa editor de textos (Microsoft Word e LibreOffice), o pesquisador consiga exportar citações e referências dos arquivos da sua biblioteca do Mendeley.

Uma das características muito úteis do Mendeley, considerando o cenário tecnológico cada vez mais interconectado da atualidade, é a possibilidade de sincronização dos documentos eletrônicos arquivados no programa com o sistema de armazenamento on line. Outro aspecto distintivo do Mendeley é sua funcionalidade de recuperar metadados dos arquivos PDFs das referências usadas para a constituição do material (MARCHIORI et al., 2010).

O uso do Mendeley permite ao pesquisador manter o acervo dos documentos do seu computador em sincronia com o acervo arquivado nos servidores da internet. Isso garante ao pesquisador a possibilidade de acesso, por meio da internet, aos dados que tenham sido por ele selecionados – o que representa um componente extra de segurança para seu acervo eletrônico.

O uso do Mendeley possibilita o acesso ao acervo de informações pela internet, tendo ou não Mendeley Desktop instalado. Vale ressaltar que o Mendeley Desktop pode ser instalado em computadores distintos, mediante acesso à internet para sincronização com a conta web. A biblioteca pessoal também pode ser acessada pela conta individual na página eletrônica do software, caso a versão Desktop não esteja instalada no computador em uso. Outra possibilidade para alcance do conjunto de arquivos pessoais é através do uso do aplicativo móvel (YAMAKAWA et al., 2014).

Santos, Santos e Lima (2018) ressaltam que os três principais gerenciadores de referências disponíveis atualmente no mercado são EndNote, Zotero e Mendeley, sendo este último o de criação mais recente. Os autores afirmam que, dentre esses gerenciadores de referências, o Mendeley se destaca pela quantidade e qualidade de recursos que podem ser utilizados no gerenciamento e compartilhamento de referências bibliográficas. Por essas razões, o Mendeley tem despertado cada vez mais a atenção de pesquisadores brasileiros.



A despeito do Mendeley possibilitar ao pesquisador a otimização dos processos de organização e acesso aos arquivos de referências, a sua utilização demanda uma aprendizagem básica das principais funcionalidades.

Tendo em mente que muitos pós-graduandos desconhecem a existência de ferramentas digitais como o Mendeley, promoveu-se a realização da oficina Mendeley: gerenciador de referências e rede social acadêmica no âmbito do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS), equipe cadastrada no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculada Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A seguir, apresentamos um relato a respeito da ação formativa desenvolvida.

Percurso metodológico da ação formativa

A ação formativa sobre o Mendeley foi realizada no dia 06 de junho de 2019, no Laboratório de Informática do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), contando com a participação de 7 integrantes do EDUCAS/UECE/PPGE. Este momento formativo teve como propósito promover aprendizagem básica das principais funcionalidades do Mendeley entre pós-graduandos ligados ao Núcleo “Desenvolvimento Docente, Currículo e Inovação” da linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação” do PPGE/UECE, de modo que pudessem considerá-lo como um instrumento para auxílio em seus trabalhos acadêmicos. Os responsáveis pelo processo de formação foram dois doutorandos desse programa, ambos ligados a linha de pesquisa supra citada.

A ação formativa foi estruturada contemplando três momentos distintos. O primeiro consistiu em uma exploração teórica da temática; o segundo correspondeu à atividade prática em que os participantes fizeram uso do gerenciador de referências Mendeley; o terceiro versou sobre a explicitação das contribuições da formação para os participantes.

O primeiro momento foi marcado pela discussão a respeito dos tópicos: apresentação do Mendeley e de suas principais funcionalidades; procedimentos para instalação do Mendeley; criação de biblioteca pessoal; organização de pastas e arquivos das referências; procedimentos para realizar citação de referências no editor de textos Word.

O segundo momento assumiu uma feição de oficina, ocasião em que os participantes tiveram a oportunidade de realizar algumas ações práticas com o Mendeley, mediante uso de seus computadores pessoais, dentre as quais destacamos: criação de conta online; instalação do Mendeley Desktop; importação de referências bibliográficas da internet; importação de referências

bibliográficas a partir de arquivos PDF; realização de anotações e destaques em documentos; instalação do plugin Web Importer; instalação do Citation Plugin; edição de metadados de arquivos PDF; inserção de citações em um documento do Word; inserção de bibliografia em um documento do Word; criação de grupos de trabalho.

Importa registrar que a ação formativa aqui descrita, delineada e desenvolvida com base na demanda dos participantes do grupo de pesquisa EDUCAS, inspirou-se nos pressupostos que modelam uma investigação-ação. Essa modalidade de pesquisa é identificada como um tipo de investigação no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação. Tanto procedimentos qualitativos como quantitativos podem ser utilizados na investigação-ação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, além do interesse e necessidade de aprender a usar o Mendeley evidenciadas pelos participantes do EDUCAS, fundamental no desenho da ação formativa, o terceiro momento substanciou-se na realização da observação durante a oficina e no emprego do questionário como instrumento de produção de dados após a realização da atividade formativa. A observação realizada auxiliou no delineamento do teor do questionário.

Foi utilizada a ferramenta Formulários Google para elaboração do questionário (com perguntas abertas e fechadas), que foi enviado eletronicamente para os participantes da oficina, após a sua realização. O intuito do uso do questionário foi identificar as percepções dos participantes quanto à vivência da atividade formativa e quanto às eventuais contribuições do Mendeley para seus trabalhos acadêmicos.

Perspectivas dos participantes sobre o Mendeley

Participaram da ação formativa 7 pós-graduandos integrantes do EDUCAS, sendo 5 mestrandos e 2 doutorandos. Os participantes indicaram estarem muito satisfeitos quanto às atividades realizadas nessa atividade, à atuação dos ministrantes e ao atendimento das suas expectativas. Também assinalaram elevada satisfação quanto às contribuições da ação formativa para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Com relação à metodologia utilizada, os participantes mostraram-se agradados, conforme pode ser verificado nas falas:

Os mediadores da oficina mostraram-se muito disponíveis para tirar as dúvidas e apresentar os benefícios do uso do Mendeley. Foi excelente. (PARTICIPANTE A).



A metodologia utilizada promoveu uma ampla participação e envolvimento dos participantes através de atividades práticas e bem orientadas (PARTICIPANTE C).

Os participantes destacaram a importância da colaboração dos pares na pesquisa acadêmica, uma vez que indicaram que o Mendeley lhes teria sido sugerido por colegas de grupo de estudos ou de pesquisas.

Com relação às características gerais do Mendeley, foram indicadas como as mais importantes pelos participantes da ação formativa: gratuidade, integração com o editor de textos Word, armazenamento na nuvem e sincronização de dados de arquivos, integração com o sistema operacional do computador, criação de pastas para organização de referências e adição de citações diretamente nos textos.

No que diz respeito à organização de arquivos PDF, as principais características do Mendeley assinaladas pelos participantes foram: importação de documentos do seu computador, realização de anotações ou de destaques em PDFs e pesquisa de texto no acervo completo da biblioteca pessoal.

Os aspectos observados nesse estudo estão em consonância com a percepção de Emanuel (2013) de que os usuários preferem ferramentas de gerenciamento de citações e referências que possam importar, organizar e citar itens da maneira mais eficiente possível, dando menor ênfase em outros recursos, muitas vezes relacionados a aspectos sociais.

A impressão geral dos participantes da ação formativa sobre o Mendeley foram positivas: “Um ótimo auxílio acadêmico” (PARTICIPANTE A), “É uma ferramenta que facilita bastante uma das atividades do pesquisador” (PARTICIPANTE C). Alguns participantes, contudo, destacaram como aspectos negativos do gerenciador: “A relativa restrição de documentos apenas em PDF” (PARTICIPANTE B), “O fato de ser no idioma inglês” (PARTICIPANTE D).

Os participantes relataram que, após a realização da ação formativa, passaram a manifestar o interesse em utilizar o Mendeley em suas atividades acadêmicas, como ilustrado pelo participante E:

Gostei muito da metodologia adotada pois os palestrantes conseguiram atender todos os alunos com diferentes dúvidas e habilidades no uso da tecnologia. [...] Achei muito bom. Estou ainda me apropriando de suas funções, mas já uso

em atividades básicas para organizar referências, leituras com marcações e citações (PARTICIPANTE E).

Com relação às características gerais do Mendeley, foram indicadas como as mais importantes pelos participantes da ação formativa: gratuidade, integração com o editor de textos Word, armazenamento na nuvem e sincronização de dados de arquivos, integração com o sistema operacional do computador, criação de pastas para organização de referências e adição de citações diretamente nos textos.

Considerações finais

A análise buscou evidenciar que ações formativas centradas na promoção de aprendizagens básicas em relação a ferramentas digitais podem contribuir para o pós-graduando em seu percurso de formação como pesquisador, sobretudo na área educacional. Iniciativas nessa direção tornam-se mais relevante se considerarmos que existe desconhecimento por parte desses pesquisadores da existência desses recursos eletrônicos e de suas funcionalidades.

A oportunidade de aprendizagem vivenciadas por mestrandos e doutorandos revelou-se, ainda, potente para estimular o interesse em incluir o Mendeley como um instrumento para auxiliar as suas práticas investigativas.

Os elementos evidenciados permitem firmar a proposta da ação formativa como bem sucedida, oferecendo aos pós-graduandos um instrumento de apoio ao desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Acreditamos que os pós-graduandos devem ser encorajados a usar softwares como o Mendeley enquanto escrevem seus trabalhos acadêmicos e artigos científicos. O desenvolvimento do hábito de uso desses programas não apenas tornará a vida dos pesquisadores mais fácil, mas também auxiliará a superar tensões que se apresentam quando se faz necessário revisar e editar os textos produzidos.

REFERÊNCIAS

BÉVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. *Educação e Sociedade*, 30 (109), 1081-1102. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2017.



BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOOTE, David N.; BEILE, Penny. *ResearchPreparationFeaturesi Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation*. *EducationalResearcher*, v. 34, n. 6, p. 3–15, 2016.

CARREÑO, Montserrat López. *Análisis comparativo de los gestores bibliográficos sociales Zotero, Docear y Mendeley: características y prestaciones*. *Cuadernos de Gestión de Información*, v. 4, p. 51–66, 2014.

CLAUDINO, Osmundo Rocha. *Educar na sociedade da informação. Reflexão e Ação*, v. 21, n. 2, p. 49–72, 2013. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3437>>. Acesso em: 3 ago 2018.

EMANUEL, Jenny. *Usersandcitation management tools: use andsupport*. *Reference Services Review*, v. 41, n. 4, p. 639–659, 2013.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, Mudança e Cultura Docente*. Brasília: Liber Livro, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. 2009.

HENNING, Victor. *Howourname evolved from B-moviemonsterto Mendeley, 2008*. Disponível em: <<https://blog.mendeley.com/2008/04/23/how-our-name-evolved-from-b-movie-monster-to-mendeley/>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência - o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa: Editora 34, 2004.

MARCHIORI, Patrícia Zeni et al. *Aspectos estruturais e motivacionais e possíveis zoneamentos discursivos em software social acadêmico*. *Liinc em Revista*, v. 6, n. 2, p. 355–369, 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3245/2879>>.

MULDROW, Jason; YODER, Stephen. *Out of cite! Howreference managers are takingresearchtothenextlevel*. *Political Science and Politics*, v. 42, n. 1, p. 167–172, 2009.

NUNES, João Batista Carvalho. *Busca científica na pesquisa em Educação: tendências atuais*. In: FARIAS, I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. *Pesquisa científica*

para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010 (vol. 1).

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; PISCHETOLA, Magda. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: uma possibilidade de inovação das práticas? Educação, Formação & Tecnologias, v. 9, n. 2, p. 37–55, 2016. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>.

SANTOS, Francisco Edvander Pires; SANTOS, Izabel Lima dos; LIMA, Juliana Soares. Treinamento a distância sobre o gerenciador de referências Mendeley. 2018, Salvador: [s.n.], 2018. p. 917–932.

YAMAKAWA, Eduardo Kazumi et al. Comparativo dos softwares de gerenciamento de referências bibliográficas: Mendeley, End Note e Zotero. TransInformação, v. 26, n. 2, p. 167–176, 2014.

Enviado em: 10 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE

CHRISTIAN MIRANDA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8318-675X>.

E-mail: christian.miranda@u.uchile.cl

EDUARDO HAMUY

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-3856>.

E-mail: ehamuy@uchile.cl

CAROLINA AROCA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5006-1616>.

E-mail: carolina.aroca@u.uchile.cl

RICARDO ABARCA

Universidad de Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-8868>.

E-mail: rabarca@uchile.cl

CLAUDIA GRACIA

Ayudante de investigación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7244-1532>.

E-mail: profesoracgracia@gmail.com

ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE

Este trabajo se enmarca en el ámbito de las políticas públicas de educación referidas a la formación docente y es parte de una experiencia de extensión universitaria entre la Universidad de Chile y el Ministerio de Educación de Chile. Su propósito es caracterizar la experiencia del curso b-learning de desarrollo profesional docente en el territorio local según conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de estrategias de desarrollo docente. El Curso consideró un diseño en módulos de aprendizaje de 140 horas de duración, con instancias presenciales (25 horas) y virtuales (115 horas). Participaron 450 profesionales del país, distribuidos en 52 comunidades profesionales de aprendizaje. Las estrategias diseñadas fueron categorizadas según contenido temática y luego analizadas mediante estadística descriptiva. Entre los resultados destaca la formulación de estrategias evaluativas de tipo profesional y escolar orientadas a fortalecer capacidades docente de carácter: personal (Ej. Motivación), social (Ej. Trabajo colaborativo) y decisional (Ej. Actualización curricular). Estos hallazgos son discutidos en el marco de la implementación del sistema nacional de carrera docente y en los desafíos que los Comités Locales de Desarrollo Profesional Docente enfrentan en materia educacional.

Palabras clave: Formación docente - Comunidades profesionales de aprendizaje - Educación a distancia.

LOCAL TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT STRATEGIES BASED ON PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES IN CHILE

This work falls within the context of educational policies on teacher training and as part of an extension activity between University of Chile and the Chilean Ministry of Education. The purpose of this study is to describe the experience of a b-learning teacher professional development course carried out at the local territory level and following the structure of professional learning communities and the design of teacher development strategies. The course design considered learning modules of 140 hours: 25 hours in-person and 115 hours of virtual sessions. There were 450 participants, distributed in 52 professional learning communities. The strategies designed were classified according to the topic and then analyzed using descriptive statistics. One of the key results was the development of professional and academic assessment strategies to strengthen personal (e.g. motivation), social (e.g. collaborative work) and decisional (e.g. curriculum updating) teaching skills. These results are discussed in the context of the implementation of the Teacher Professional Development System and the educational challenges that local professional development committees face.

Keywords: Teacher training - Professional learning communities - Distance education.



ESTRATÉGIAS LOCAIS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES COM BASE EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL NO CHILE

Este trabalho está inserido no âmbito das políticas públicas de educação referentes à formação de professores e integra uma experiência de extensão universitária entre a Universidade do Chile e o Ministério da Educação do Chile. Seu objetivo principal é apresentar e discutir aspectos relacionados à experiência resultante de um curso de desenvolvimento profissional para professores, que considera demandas de formação contextualizadas em seus respectivos territórios de atuação, implementado no formato híbrido (b-learning) e orientado segundo o modelo de comunidades de aprendizagem e ao planejamento de estratégias de formação docente. O curso foi estruturado em módulos de aprendizagem de 140 horas cada, constituídos por atividades em encontros presenciais (25 horas) e interações em ambiente virtual (115 horas). No total, 450 profissionais do país participaram do curso, sendo distribuídos em 52 comunidades de aprendizagem. As estratégias resultantes foram categorizadas por conteúdo temático e em seguida analisadas aplicando-se estatística descritiva. Entre os resultados encontrados, evidenciou-se a necessidade de concepção de estratégias avaliativas de cunho profissional e escolar, direcionadas ao fortalecimento de competências nas instâncias: pessoal (ex. motivação), social (ex. trabalho colaborativo) e gerencial (ex. atualização curricular). Esses resultados são discutidos no âmbito da implementação do sistema nacional de carreira para professores e dos desafios que os Comitês Locais de Desenvolvimento Profissional enfrentam na área da educação.

Palavras chave: Formação do professor. Comunidades de Aprendizagem. Educação a Distância.



ESTRATEGIAS LOCALES DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADAS EN COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE EN CHILE ^{1 2}

Introdução

En Chile, durante los últimos 25 años el desarrollo profesional de los profesores ha sido una preocupación prioritaria de la política educativa. Por tanto, las instituciones escolares han recibido numerosas propuestas formativas que, diseñadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) e implementadas por las universidades y/o por organismos técnicos que forman profesores, buscan actualizar y desarrollar las competencias de sus maestros, entre ellos destaca la ley 20.903 del año 2016 que crea el sistema nacional de carrera docente. Pese a este avance, el actual contexto de reforma ha develado que aún no se han generado estrategias de formación docente que permitan avanzar hacia una comprensión más compleja y situada del quehacer docente, relevando el rol de la institucionalidad territorial en tales propuestas formativas. Aun cuando desde el 2016 se encuentran en funcionamiento veinticuatro Comités Locales de Desarrollo Profesional (CLDP) abocados a proporcionar apoyos situados a los profesores en servicio, no se han implementado esfuerzos formativos que consideren: las características particulares de distintos contextos locales donde se desempeñan los docentes; la participación de los directivos locales que son llamados a tomar decisiones en la materia educativa; la articulación de organismos académicos, técnicos y pedagógicos abocados a la formación de profesores, y; la consideración de la mejor evidencia disponible sobre el desarrollo docente que conduce al mejoramiento educativo local (MINEDUC, 2016; Miranda, 2018).

En respuesta a lo anterior el MINEDUC crea el curso B-Learning de Gestión de Desarrollo Profesional Docente en el Territorio Local (GLD). Este es desarrollado por la Universidad de

¹ Trabajo que forma parte del proyecto FONDECYT 1181772 y del Núcleo de Investigación en Formación Docente (IFODOC) del Departamento de Educación y es patrocinado por el Programa de fortalecimiento de productividad y continuidad en investigación (FPCI04-2017) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

² La observación de procedimientos éticos durante la realización de la investigación que dio origen al texto presentado están contenidas en las bases de licitación del Curso GLD donde se establece que un producto de curso pueden ser reportes con fines de investigación, cautelando el anonimato de los participantes involucrados.



Chile y tuvo como propósito fortalecer las competencias de gestores educativos (sostenedores de establecimientos educativos municipales y funcionarios ministeriales) en cuanto al levantamiento, recopilación y sistematización de datos, información y evidencia para la toma de decisiones en el marco de un plan o estrategia integral para abordar el desarrollo docente en el territorio local.

El GLD considera en su modelo educativo tres pilares conceptuales y operativos. El primero es la Teoría del desarrollo profesional docente y su debate vigente entre las perspectivas del Déficit y del Desarrollo y Mejora (Quinteros, Miranda y Rivera, 2018); en particular, el GLD se sustenta en las investigaciones sobre el desarrollo profesional efectivo de Ingvarson (2005), donde las buenas prácticas de formación consideran las condiciones contextuales y trayectorias de los profesionales en formación, el foco en el contenido, el aprendizaje activo, la reflexión colaborativa y el seguimiento durante el proceso de formación. El segundo es el Enfoque sociocultural del agenciamiento profesional centrado en la flexibilidad (Archer, 2003) y la acción del sujeto (Eteläpelto et al., 2013) que, recogiendo aportes de las ciencias sociales y el constructivismo, lo definen como un proceso continuo de toma de acciones y decisiones, influidas por las percepciones subjetivas de los individuos y las condiciones objetivas de sus entornos laborales, y con un rol clave en la construcción de su identidad y competencia profesional. El tercero es el modelo de Comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) que articula la Teoría de aprendizaje de las organizaciones y las escuelas que aprenden (Sange et al., 2012) con la noción de comunidad de aprendizaje (DuFour & Mattos, 2013), entendidas como aquellos espacios de reunión y discusión entre los integrantes de la comunidad, en los que se observan a sí mismos, comparten prácticas, se generan estructuras de comunicación efectivas facilitando el aprendizaje entre pares (Kruse, Louis y Bryck, 1995). En este contexto el examen de las condiciones para la creación de CPA han sido abordadas en estudios nacionales donde se ha evidenciado el valor de la confianza y del reconocimiento a la labor docente por parte de autoridades escolares, principalmente de aquellos que han trabajado junto a los maestros (Aparicio y Sepúlveda, 2019).

Desde esta perspectiva este trabajo integra aspectos globales como la centralidad de la labor docente en el mejoramiento educativo, énfasis nacional como el rol de lo territorial aplicado a la gestión educativa del desarrollo docente y el aporte de los CLDP³ y distinciones programáticas como el modelo educativo del GLD y su foco en el diseño de estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje.

³ De acuerdo al marco legal vigente, los CLD son las instancias encargadas de generar políticas locales de DPD. Su integración está conformada por un Secretario y un equipo de profesionales de la educación que gestionan instituciones educativas del territorio local. A la fecha de este artículo en el País se han constituido 24 CLD. Más información ver Ley 20.093.



De esta forma el objetivo del presente trabajo es caracterizar la experiencia del GLD según conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de estrategias de formación docente.

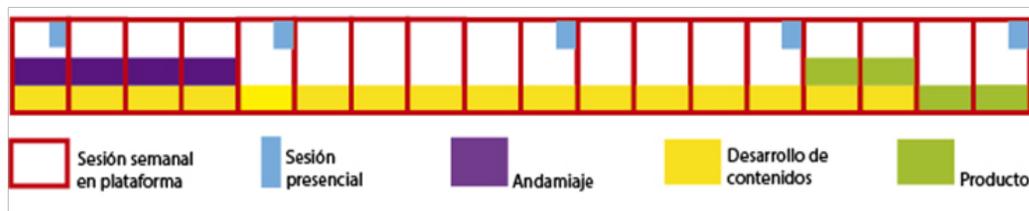
Metodología

El GLD tuvo una duración de 140 horas, 115 en modalidad virtual y 25 en sesiones presenciales (Ver Figura 1), las cuales se desarrollaron en 18 semanas de trabajo. Participaron 450 profesionales del país, distribuidos en 52 comunidades profesionales de aprendizaje.

Se organizó en 4 unidades de trabajo que abordaron los siguientes objetivos:

- Aplicar diversas herramientas para levantar, recopilar y sistematizar datos sobre necesidades de desarrollo profesional docente, acorde al territorio local.
- Aplicar diversas herramientas para transformar datos en información relevante que sirva para identificar áreas críticas que el desarrollo profesional docente debe cubrir en el territorio local.
- Aplicar diversas herramientas para transformar la información sobre necesidades de formación en el servicio en evidencia para orientar la toma de decisiones sobre desarrollo profesional docente bajo perspectiva territorial local.
- Organizar la evidencia sobre necesidades de desarrollo profesional en acciones convergentes con instrumentos relativos a mejoramiento educativo local (por ejemplo, Proyecto Educativo Institucional (PMI) –Plan de Mejoramiento Educativo PME- Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM) - Planificación Regional MINEDUC).
- Argumentar la toma de decisiones respecto a desarrollo profesional bajo una perspectiva territorial local apelando al debate nacional-global sobre retos de la profesión docente de cara al siglo XXI, encuadre que la regula, en especial al trasluz de la nueva política de desarrollo profesional docente.

Figura 1. Esquema del curso b-learning distribuido en 18 semanas



Fonte: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 1, el GLD implementado sobre plataforma Moodle se estructura en 18 semanas de duración sobre las que se articulan 5 sesiones presenciales en cada localidad. Sobre esta estructura se ordenan las tres fases identificadas como Andamiaje, Desarrollo de contenidos y Producto.

La fase de Andamiaje tiene una duración de 4 semanas y su propósito es acompañar al participante durante los pasos de acceso a la plataforma, familiarización con los recursos que esta ofrece y su incorporación al colectivo, a través de actividades de menor a mayor complejidad tales como acceso al manual del participante en PDF, al programa y objetivos del GLD, visionar el saludo y presentación del equipo y autoridades a través de videos, un foro social en el que los participantes se presentan, una actividad de construcción de perfil personal en la plataforma, entre otras. Estas actividades se desarrollan durante 4 semanas, considerando la lentitud de los ingresos, la asistencia a todos los participantes que pudiesen tener algún problema de acceso y la conformación de las comunidades profesionales aprendizaje en la modalidad virtual.

La fase de desarrollo de contenidos tiene una duración de 10 semanas y se sustenta en la habilitación que otorga la fase anterior para ocupar los recursos en línea y participar en procesos individuales y grupales de trabajo con los tópicos que aborda el curso. Se desarrollan tres unidades temáticas: El contexto de la gestión local, Datos, información y evidencia en el contexto de la gestión local docente y Metodologías y técnicas aplicadas al desarrollo profesional docente.

La primera unidad es introductoria y de contexto teórico, que además de sumar aspectos de andamiaje de la plataforma, entrega al participante un marco legal de las políticas de desarrollo profesional docente y resultados de estudios sobre experiencias nacionales e internacionales de

este ámbito. Con estos antecedentes, puede argumentar respecto de perspectivas territoriales, tendencias globales y demandas respecto del desarrollo profesional docente situado. La segunda unidad entrega los conocimientos generales que le permiten aplicar conceptos centrales como datos, información y evidencia a la gestión del desarrollo profesional docente, y también evaluar la calidad de los datos obtenidos por una eventual acción de indagación de las necesidades de desarrollo profesional docente en un contexto local. Finalmente, la tercera unidad permite: comprender las denominaciones cuantitativo/ cualitativo y los conceptos que respectivamente estos implican en la construcción de evidencias; aplicar técnicas cualitativas y cuantitativas simples en la recopilación de datos de acuerdo a las necesidades locales; comenzar a priorizar necesidades de desarrollo profesional docente a partir de los datos obtenidos cualitativa y cuantitativamente generando información para identificar áreas críticas a nivel local; y comenzar a visualizar la necesidad de coordinar acciones de desarrollo profesional docente en el ámbito local sustentadas en ambos paradigmas.

Durante la fase de Desarrollo de contenidos los participantes realizan actividades semanales de lectura, participación en foros de discusión, entrega de tareas individuales y colectivas de los 60 grupos que (para ciertas actividades específicas) se conforman, retroalimentando a los participantes con evaluaciones formativas y sumativas. Las tres sesiones presenciales incluidas en este período, a las cuales asisten tutores y relatores, se intercalan con las semanas de trabajo en plataforma con el acompañamiento y seguimiento de tutores, megatutores y el equipo académico. Esas instancias de encuentro que se realizan en un día de fin de semana, son altamente valoradas por los participantes, pues permiten introducir y socializar las experiencias y perspectivas compartidas o divergentes respecto de las temáticas abordadas, responder a dificultades prácticas y apoyar la organización del trabajo de las comunidades de aprendizaje.

La fase final de Producto se extiende por las últimas cuatro semanas y propone generar un proyecto colaborativo aplicado a la gestión integral del desarrollo profesional docente en el ámbito local. Esas semanas son interrumpidas debido a la superposición con el período anual de vacaciones, por tanto su duración efectiva es de más del doble, en el que la mayoría de los participantes desarrolla un proceso con autonomía de apoyo tutorial, el cual se retoma después del receso. Los proyectos, que son grupales, se exponen durante un encuentro de clausura en una presentación en modalidad Poster académico que aplica los conocimientos teóricos y prácticos, contenidos revisados durante el GLD para:

- Declarar una problemática de desarrollo Profesional Docente detectada por el grupo.



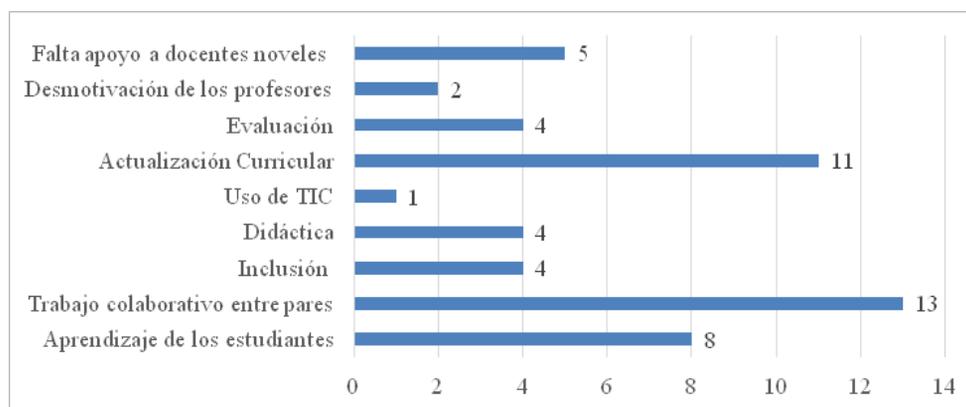
- Analizar con base en un modelo teórico una necesidad de Desarrollo Profesional docente.
- Proponer estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en las experiencias y evidencias recabadas por las comunidades profesionales de aprendizaje formadas que den respuesta a las necesidades docentes en el territorio local.

Este reporte recoge el producto final del GLD y lo analiza mediante el uso de estadística descriptiva. Se someten las estrategias diseñadas por las 52 comunidades profesionales de aprendizaje al análisis de contenido temático. Estas son categorizadas según recurrencia inicial, luego depuradas bajo la modalidad de panel de expertos y finalmente validadas mediante el contraste teórico.

Resultados

Entre los resultados destaca la formulación de estrategias de desarrollo profesional orientadas a fortalecer el capital profesional de los docentes (Hargreaves y Fullan, 2014). Estas se pueden distribuir en tres categorías centrales o capacidades, a saber: Humanas (Ej. Motivación), Sociales (Ej. Trabajo colaborativo) y decisionales (Ej. Apoyo a docentes noveles). Estos temas coinciden con problemáticas generales del desarrollo profesional consideradas en la fundamentación de la ley 20.093 (Unidad I), no obstante su justificación se realiza mediante una contextualización basada en evidencias regionales (Unidades II y III). La Figura 2 presenta la distribución de los temas según frecuencia.

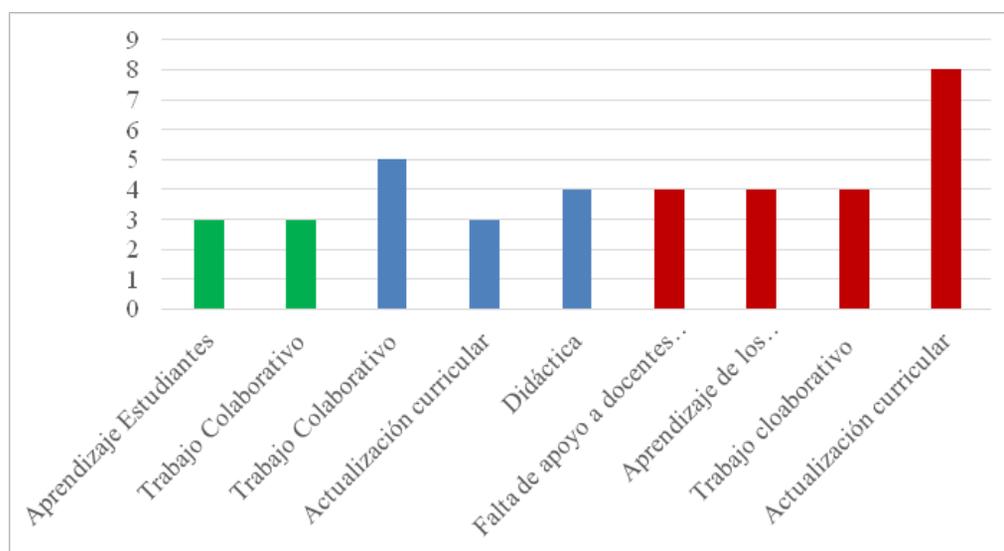
Figura 2. Distribución de temas de desarrollo docente según comunidades del GLD.



Fuente: Elaboración propia.

Al hacer el análisis por zona geográfica (Ver Figura 3) se obtiene como resultado que en la zona norte las estrategias más recurrentes son las de tipo social como el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo colaborativo. En la zona centro, se repite el trabajo colaborativo, pero cobra presencia las de tipo decisional como la didáctica y la actualización curricular. Finalmente, en la zona sur, las estrategias más utilizadas son las de tipo decisional como la actualización curricular, seguida de falta de apoyo a docentes noveles y, en menor medida las de tipo social como el aprendizaje de los estudiantes y el trabajo colaborativo. Desaparecen las de tipo humano o personal y se torna constante la de tipo social relativo al trabajo colaborativo. Esto último es consistente con el enfoque de comunidades de aprendizaje profesional asumido (DuFour & Mattos, 2013) y lo que el propio sistema de carrera docente (MINEDUC, 2016) establece como uno de los principios del desarrollo profesional docente, junto a la identidad, la reflexión y la investigación pedagógica.

Figura 3. Frecuencia de las estrategias de desarrollo profesional docente según zona geográfica.

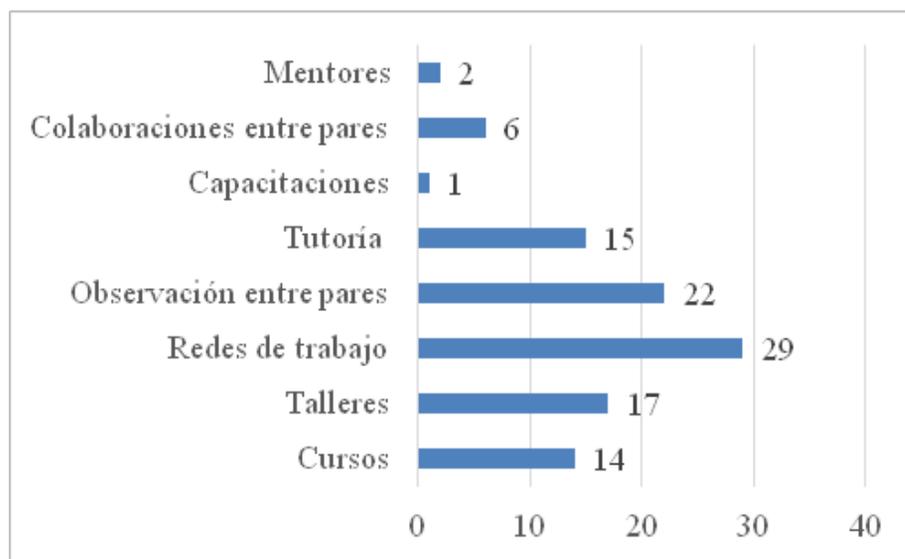


Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar en los objetivos a la base de los temas antes mencionados (Figura 4), las estrategias se articulan en la necesidad de conformar redes profesionales de trabajo y en la observación entre pares (22) con fines formativos y/o evaluativos, lo que se interpreta como una intencionalidad por trabajar colaborativamente, aprender de otras experiencias y apoyar la

inserción profesional a docentes n6veles o a docentes en servicio que son evaluados seg6n el Marco para la Buena Enseanza (MINEDUC, 2003). Entre las estrategias hay de tipo tradicional (Capacitaciones) e innovadoras (mentoría), evidenciando con ello, nociones de desarrollo profesional de tipo transmisivas y transitivas (Kennedy, 2005).

Figura 4. Distribuci6n de modalidades de formaci6n seg6n curso GLD.



Fuente: Elaboraci6n propia.

A modo general, las modalidades de trabajo a implementar en las estrategias de desarrollo profesional son m6s bien de car6cter situado (en las escuelas) y en menor medida tradicionales (en las Universidades que forman profesores), aspecto que se justifica en base a los principios en que la propia ley 20.093 se inspira y que el GLD enfatiza, en cuanto promover el trabajo colaborativo entre profesionales de la educaci6n, tendiente a constituir comunidades de aprendizaje lideradas pedag6gicamente por directivos que facilitan el di6logo, la reflexi6n colectiva y la creaci6n de ambientes laborales que contribuyen a la mejora de los procesos educativos (Ley 20903, Articulo19, Titulo II). De lo anterior, se constata la fuerza de aquellas modalidades que implican la colaboraci6n profesional entre pares tales como mentoría, observaci6n, redes y tutoría y, en menor medida, las de car6cter tradicional como cursos, talleres y capacitaciones que m6s bien operan en la l6gica individual y disciplinaria.

Discusión y conclusiones

Chile está en periodo de reforma que, entre otras cosas, está propiciando una formación local de desarrollo profesional docente, esto implica que la formación ya no esté a cargo de los municipios sino que sea responsabilidad de un grupo de profesionales con pertinencia en el ámbito educativo y que colaboran en los CLDP. Bajo esta perspectiva, la vinculación en el curso de la Universidad de Chile con el Estado fue relevante para darle contexto a la ley 20.093, puesto que dotó de agenciamiento profesional a los gestores que forman parte de estos comités.

El carácter embrionario de los CLDP, su intersección con los principios que la Ley mandata en materia de DPD colaborativo y el énfasis evaluativo de las estrategias analizadas (como mecanismo de rendición de cuentas asociadas al aprendizaje escolar y de responsabilización profesional como la actualización curricular), son elementos a la base al momento de explicar la fuerza de lo colaborativo-evaluativo en el fortalecimiento de los distintos componentes del capital profesional de los docentes. Los hallazgos de este trabajo así lo evidencian. La mixtura entre temas y modalidades de formación para el desarrollo profesional en acuerdo a prioridades de la política pública y las necesidades de los docentes detectadas en el territorio local son otra característica que esta experiencia aporta al debate actual de cómo mejorar la calidad de la formación docente a nivel local.

Los 450 participantes del GLD, tuvieron la oportunidad de realizar el ejercicio de detectar necesidades de desarrollo profesional docente, de manera situada y utilizando competencias de investigación pedagógica, como resultado, se pudo establecer que las necesidades que fueron representativas en todo el país, que a pesar de existir algunas diferencias en los énfasis de cada una por zona, son las de tipo social y decisional. Esto es consistente con la consulta que realizó el MINEDUC (2017) relativa a necesidades de formación en servicio, donde 3.501 profesores de sector municipal señalaron que los temas de evaluación asociados a la observación entre pares y la actualización pedagógica son centrales.

Si bien las temáticas presentadas por las comunidades profesionales de aprendizaje son variadas y el tema de la evaluación no es el eje central, al hacer un análisis más detallado, se encuentra que la preocupación por la evaluación tiene dos miradas. Una, identificándola como un imperativo ético en el trabajo en equipo y otra como un eje de la actualización curricular. Es decir, el gran tema de los profesores es de carácter evaluativo, siendo las estrategias sociales y decisionales insumos para este proceso. Esto es coincidente con lo que el Informe Voces Docentes (MINEDUC, 2017) devela a nivel nacional, donde la evaluación mediante la actualización curricular asociada a una reflexión profesional de tipo colaborativa asoma como el norte principal de las necesidades sentidas de los profesores del país.

Los resultados anteriores permiten concluir que la caracterización de la experiencia del curso GLD basada en la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de un conjunto de estrategias de formación docente da cuenta de manera fehaciente del proceso de



transformación que experimentan las políticas educativas en el tema docente. Hay continuidad en las modalidades de formación tales como cursos, talleres y capacitaciones y cambios como el énfasis en el trabajo colaborativo, la conformación de redes y la actualización curricular, siendo el foco central el fortalecimiento del capital profesional y la evaluación del trabajo docente.

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentra la conformación de algunas comunidades profesionales de aprendizaje, donde por razones de logística se dio el caso de participantes procedentes de regiones extremas de la zona norte (Ej. Arica y Parinacota), centro (Metropolitana) y sur (Punta Arenas y Territorio Antártico). Esto acota el carácter situado de algunas estrategias, siendo una necesidad de futuros trabajos considerar la especificidad de estas zonas y las necesidades de sus profesores. Además, las constantes indicaciones por parte del MINEDUC en materia de contenidos emergentes o las complejidades del trabajo en línea son elementos que también requieren mejoras de futuro.

Para el equipo de trabajo, una proyección relevante de esta experiencia es verificar la importancia que tiene el desarrollo de competencias de investigación educativa, la conformación de redes y el agenciamiento profesional en la consolidación de los Comités Locales de desarrollo profesional docente. Su tarea de detectar necesidades de desarrollo profesional docente en el territorio local es sin duda uno de los desafíos más complejos y a la vez prioritarios que debe enfrentar.

BIBLIOGRAFIA

APARICIO, Carolina; SEPÚLVEDA, Fernando. Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos* (en prensa), 2019.

ARCHER, Margaret. *Structure, agency, and the internal conversation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DUFOUR, Rick; MATTOS, Mike. How Do Principals Really Improve Schools? *Educational Leadership: The Principalship*, 70 (7), 34–40. 2013.

ETELÄPELTO, Anneli VÄHÄSANTANEN, Katja; HÖKKÄ, Päivi; PALONIEMI, Susanna. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-46. 2013.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michel. *Capital Profesional*. Morata: Madrid. 2014.

INGVARSON, Laurence. Factors affecting the impact of professional development programs on teachers knowledge, practice, students outcomes y efficacy. In *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (10). 2005.

KENNEDY, Aileen. Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235-250. 2005.



KRUSE, Sharon; LOUIS, Karen; BRYK, Anthony. An emerging framework for analyzing school-based professional community. En Louis, S. Kruse, S & Associates (eds). Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools. Long Oaks, CA: Corwin. 1995.

Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.

MINEDUC. Marco para la buena enseñanza, Santiago: Ministerio de Educación. 2008.

MINEDUC. Términos de referencia servicio de diseño y ejecución de un curso en modalidad b-learning denominado “Gestión Local del Desarrollo Profesional Docente”. Santiago: Subsecretaría de Educación. 2016.

MINEDUC. Cpeip escucha a los profesores: Para la lectura de las consultas participativas de voces docentes. Santiago: Ministerio de Educación. Recuperado el 4 de julio 2017 en <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/07/Voces-Docentes.pdf>.

MIRANDA, Christian. Informe final Curso B-Learning Gestión Local del Desarrollo Profesional Docente en el Territorio Local. Santiago. 2018.

QUINTEROS, Jhon; MIRANDA Christian; RIVERA, Pablo. Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: Estado de arte e interpretación de actores claves. En Actualidades investigativas en educación, 18, 1-29. 2018.

SENGE, Peter; CAMBRON-MCCABE Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH, Bryan; DUTTON, Janis. Schools that learn. New York: Crown Business. 2012.

Enviado em: 22 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



O BLOGUE NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: estudo de caso numa turma do 2º ano de escolaridade

FILIPA VIANA

Universidade Aberta, Portugal. Laboratório de Educação a Distância e Elearning, LE@D.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4420-7196>. E-mail: filipaviana87@gmail.com

LÚCIA AMANTE

Universidade Aberta, Portugal. Laboratório de Educação a Distância e Elearning, LE@D.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3210-7980>. E-mail: lucia.Amante@uab.pt



O BLOGUE NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: estudo de caso numa turma do 2º ano de escolaridade

Investigar a forma como o blogue pode ser uma ferramenta potenciadora da aprendizagem da leitura e da escrita, constituiu o objetivo do trabalho que aqui apresentamos. O estudo foi realizado numa escola de Lisboa, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se iniciou uma atividade semanal – a Biblioteca de Turma. Aliada à atividade de leitura surgiu a criação de um blogue para partilha das leituras e trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo. Procurámos analisar como a utilização do blogue para a publicação de trabalhos produzidos, pode ser uma mais-valia na criação de dinâmicas de trabalho significativas e relevantes na aprendizagem da leitura e da escrita. Adotámos uma metodologia de natureza qualitativa neste estudo de caso que assumiu o formato de investigação-ação. Concluímos que a utilização de meios tecnológicos como o blogue se revelou bastante motivadora da aprendizagem da linguagem escrita no grupo de crianças considerado, contribuindo para o desenvolvimento de competências nesta área e ainda para a aproximação e fortalecimento da relação da escola com as famílias.

Palavras chave: Blogue. Biblioteca de Turma. Leitura. Escrita. Crianças. Aprendizagem.

THE BLOG IN THE LEARNING OF WRITING LANGUAGE: case study in a class of the 2nd year of schooling

Research how the blog can be a tool that enhances the learning of reading and writing, was the objective of the work presented here. We conducted a study in a 2nd year class of the 1st Cycle of Basic Education, where we started a weekly activity - the Class Library. Allied to the activity of reading came the creation of a blog to share the readings and works done by the children throughout the school year. We have tried to analyze how the use of the blog for the publication of children works can be an added value in the creation of significant and relevant work dynamics in reading and writing learning. We adopted a methodology of qualitative nature in this case study that assumed the action-research format. We concluded that the use of technological means such as the blog proved to be quite motivating to learn written language in the group of children considered, contributing to the development of skills in this area and also to the connection and strengthening of the relationship between the school and the families.

Keywords: Blog. Class Library. Reading. Writing. Children. Learning.

LE BLOG DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ÉCRITE: étude de cas dans une classe de 2e année de scolarité

L'objectif du travail présenté ici était d'explorer comment le blog pouvait être un outil d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous avons mené une étude dans une classe de 2e année du 1er cycle de l'éducation de base, où nous avons lancé une activité hebdomadaire - la bibliothèque de classe. Parallèlement à l'activité de lecture, un blog a été créé pour partager les lectures et les travaux réalisés par les enfants tout au long de l'année scolaire. Nous avons essayé d'analyser en quoi l'utilisation du blog pour la publication d'œuvres



produites peut constituer une valeur ajoutée pour la création de dynamiques de travail significatives et pertinentes dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Nous avons adopté une méthodologie de nature qualitative dans cette étude de cas qui a adopté le format de recherche-action. Nous avons conclu que l'utilisation de moyens technologiques tels que le blog s'avérait très motivante pour apprendre la langue écrite dans le groupe d'enfants considéré, contribuant ainsi au développement des compétences dans ce domaine ainsi qu'au rapprochement et au renforcement des relations entre l'école et les familles.

Mots-clés: Blog. Bibliothèque de Casse. Lecture. Ecriture. Enfants. Apprentissage.

O BLOGUE NA APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: ESTUDO DE CASO NUMA TURMA DO 2º ANO DE ESCOLARIDADE

Introdução

A aquisição da linguagem escrita constitui uma aprendizagem essencial. Fundamental para comunicar, fundamental para pensar, ela determina, em grande parte, o sucesso escolar nas mais diversas áreas, pelo que a sua aprendizagem assume particular relevância. Considerando a sociedade marcadamente tecnológica em que vivemos, esta aprendizagem não pode ignorar os contributos dos média digitais e as suas potencialidades.

A aprendizagem da leitura e da escrita, no 1.º Ciclo, é muitas vezes rotineira e repetitiva. O desenvolvimento desta aprendizagem é feito quase sempre através de leituras de textos dos manuais escolares, de cópias ou de composições pouco interessantes para os alunos, tornando-se um processo algo mecânico, geralmente pouco motivador para as crianças. Como professores colocámo-nos a seguinte questão: poderá o desenvolvimento de um blogue levar os alunos a ler mais e a entusiasmarem-se para fazer trabalhos em redor de atividades que envolvem a linguagem escrita?

É indiscutível, como sabemos, a importância dos primeiros anos de escola no futuro pessoal e profissional da criança. É também inquestionável, nesses anos, a importância da aprendizagem da leitura e da escrita como uma das ferramentas indispensáveis à plena integração e participação dos indivíduos na sociedade. Sabe-se que o sucesso escolar e pessoal e a vida em sociedade, nomeadamente a autonomia do cidadão, dependem, em grande parte, do desenvolvimento de competências ao nível da linguagem escrita (BORGES, 1998). Deste modo, a leitura e a escrita são ferramentas necessárias para tarefas tão simples como: ir às compras, andar de transportes públicos, ir a um restaurante, pagar uma conta, fazer uma inscrição, registar um número de telefone, ou escrever uma mensagem. Assim, é lendo que se adquire grande parte das informações consideradas indispensáveis, tanto no cumprimento das funções profissionais e sociais como nas pequenas tarefas do dia-a-dia. Mas, para lá do papel funcional da linguagem escrita, não esqueçamos que só o seu domínio permite o desenvolvimento de uma cidadania informada. E, é igualmente no ato de ler que, por vezes, se abrem as portas a uma dimensão tão importante, como é a da imaginação e criatividade (SANTOS, 2000).

É pois fundamental dotar as crianças e os jovens de competências de leitura e de escrita, no sentido de tornar esses comportamentos de “leitor/escritor” ferramentas cognitivas ao serviço do seu desenvolvimento pessoal e social. Para tal, é preciso que o ato de ler figure entre as atividades mais



comuns do seu quotidiano e do quotidiano daqueles que as rodeiam (SANTOS, 2000). Assim sendo, propusemo-nos criar situações de aprendizagem que promovessem o desenvolvimento de uma aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos relacionados com a estrutura, organização e coerência textual num circuito de comunicação, para o qual foi essencial o recurso ao potencial de ferramentas tecnológicas como o blogue (VIANA, 2018). Com a sua ajuda e através da partilha que esta ferramenta permite, procurámos levar as crianças a desenvolver um sentido social para a escrita e para a leitura, motivando-as para a sua aprendizagem.

A iniciação à leitura

Primeiramente, o conceito de leitura foi entendido como a capacidade de identificar os símbolos gráficos, aos quais correspondem os sons. Nos dias de hoje, o conceito de leitura implica a existência de duas componentes essenciais: a descodificação e a compreensão. Na descodificação, o leitor consegue automatizar a leitura, não necessitando de recorrer à soletração para ler; na compreensão ele lê palavras, frases e textos, construindo sentidos: ele interpreta os textos e utiliza a mensagem para construir e adquirir conhecimentos. Segundo, Colomer e Camps, a leitura é mais do que um ato mecanizado de descodificar:

Um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (COLOMBER; CAMPS, 2002, p.31)

Deste modo, a leitura é um conjunto de processos complexos, em que cada leitor decifra um código e imprime um significado que é influenciado por um conjunto de competências e fatores. A leitura surge como “processo individual”, afetado pela dimensão social do contexto em que ocorrer. Assim, é de toda a importância ter em conta os conhecimentos prévios que o leitor possui sobre um determinado assunto e a interação com o suporte de leitura para conseguir informação extralinguística que facilite dar sentido ao que se lê (SARDINHA, 2008). De acordo com Azevedo entende-se a leitura como a faculdade de compreender e interpretar mensagens, possibilitando dar opinião e atribuir significado àquilo que se leu, “o ato de ler implica comunicar, entrar em diálogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informações necessárias para realizar algo, obter distração, prazer, companhia...” (AZEVEDO, 2006, p. 33)

O conceito da leitura tem sofrido uma mutação ao longo dos tempos resultante da evolução das sociedades e dos estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia da aprendizagem. Deste modo, nos dias de hoje, a leitura é encarada como um ato que envolve decifração e compreensão, em que o leitor poderá influenciar o significado do texto, tendo em conta, as inferências que poderá fazer de acordo com a sua vivência pessoal. Como refere, Sim-Sim (2006), a essência da leitura é a construção do sentido de um texto escrito e, aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura.

Em suma, o ato de ler não é apenas uma técnica de decifração de um código escrito. De um ponto de vista mais abrangente e integrador o ato de ler é também compreender, refletir, pensar, imaginar e criar. Uma leitura fluente resulta da interação de todas estas operações, o que a torna numa atividade psicológica particularmente complexa (VIANA; TEIXEIRA, 2002).

Estratégias de motivação para a leitura

Se a leitura é uma aprendizagem determinante no desenvolvimento da criança, para que ocorra é fundamental que haja motivação e se reúna um conjunto de condições que permita que esta aprendizagem seja construída com significado assumindo sentido para a criança. Assim, aprende-se a ler lendo e para se conseguir ser um bom leitor é preciso estar motivado e atribuir significado e prazer a este ato. Segundo Viana “o primeiro objetivo deverá ser o de conquistar leitores para, posteriormente, os formar” (VIANA, 2009, p. 32), pelo que é fundamental que se promova a leitura desde cedo. Desta forma, o contacto com os livros e com a leitura deverá começar em casa, ouvindo histórias lidas pelos familiares, observando os adultos a ler jornais, livros, etc. Este contacto precoce contribui para que a criança vá atribuindo significado e prazer ao ato de ler, desejando também ela saber ler, sentido esse ato como algo que a valoriza e que a aproxima do comportamento dos adultos que tem como modelo.

Na verdade, como defendem Santos et al. (2009), um bom leitor forma-se lendo, lendo muito e para que estes estímulos tenham efeito no desenvolvimento de pequenos leitores, é fundamental que estes gostem muito do que leem. Assim, quer a existência de leitores em casa, quer o papel diário do educador de infância e das interações que estabelece com as crianças a propósito do código escrito, constituem uma fonte inesgotável e preciosa de estímulos para esta aprendizagem (SIM-SIM; NUNES, 2008).

Depois da fase de estimulação inicial, que deverá começar em casa e ser reforçada no Jardim de Infância, a Escola desempenhará também um papel preponderante na iniciação à leitura. Este processo de iniciação à leitura nos primeiros anos de escola deve ser alvo de constante



reconhecimento, de forma a motivar e incentivar a criança a prosseguir. Para incentivar os alunos à leitura o papel do professor é fulcral. Assim, importa ir ao encontro do que lhes interessa, respeitando o seu ritmo e proporcionando exemplos, ou seja servindo de modelo para que as crianças possam desenvolver o seu projeto de “leitores/escritores” (MARTINS; NIZA, 2014).

A escrita

Comparada com a fala, a escrita está longe de ser uma atividade natural. Enquanto a fala é uma característica universal e biologicamente determinada, a escrita é social e culturalmente acessível. Como refere Liberman (1996) para adquirir a fala basta pertencer à espécie humana e ser exposto à língua de determinado povo. Mas, para aprender a ler e a escrever é preciso somar a estas condições uma terceira, o ensino da linguagem escrita. Embora do ponto de vista da criança as duas formas de linguagem tenham de ser aprendidas, a escrita exige uma aprendizagem mais formal. Não lhe é suficiente já ter algum domínio da linguagem falada e ser exposta a materiais escritos, é também necessário que a criança descubra as convenções que organizam a escrita.

Mas, ao longo do percurso de aprendizagem, a criança constrói conceitos sobre a linguagem escrita e manifesta comportamentos percussores das práticas de leitura convencionais. Muito antes da chegada à escola, a criança já tem presente algumas ideias sobre: “o que é escrever?”, “para que serve?”, etc. Estes pré-conceitos da criança tratam-se de ideias não convencionais sobre as funções e as propriedades da escrita e sobre o que esta representa e são fundamentais do ponto de vista cognitivo para o início da sua aprendizagem formal. (MARTINS; NIZA, 2014)

A promoção da escrita através da partilha

Nas palavras de Eveline Charrmeux (1994), a produção de um texto é “uma atividade sócio psicolinguística”, isto é, a escrita é uma atividade de elaboração linguística que se dirige a um recetor num suporte social (carta, aviso, cartaz, texto, recado, receita, etc.). Assim sendo, é fundamental que o professor crie situações de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de uma aquisição contextualizada de regras, normas e diversos circuitos de comunicação. É pois determinante que os alunos desenvolvam e construam um sentido social para a escrita. Desta forma, os alunos devem compreender a funcionalidade comunicativa da escrita, a partir de atividades que trabalhem diferentes tipos de texto e diferentes finalidades comunicativas.

A utilização de ferramentas digitais na promoção da leitura e da escrita

Se a sociedade atual dá cada vez mais relevância às tecnologias é importante que a Escola não se desligue desta nova realidade e que também ela use o potencial das tecnologias digitais para

melhor cumprir a sua função, ou seja promover a aprendizagem das crianças. Com efeito, utilizar os meios tecnológicos pode ser uma forma inovadora e relevante para tornar a aprendizagem significativa e não obsoleta. Muitas vezes o ensino não é suficientemente motivador ou apelativo e é preciso contornar este handicap e permitir que os alunos possam interagir com ferramentas digitais que podem potenciar a sua aprendizagem e integração numa sociedade cada vez mais digital. Como referido por Amante, (2001, p.83),

a utilização das tecnologias, designadamente a utilização dos programas de processamento de texto, bem como a utilização de ferramentas de comunicação como o correio electrónico, ou o uso de ferramentas da Web social, como os blogues, estimulam a utilização do código escrito e proporcionam situações de interacção com práticas de escrita, que se constituem como experiências educativas para o desenvolvimento da literacia, especialmente ricas e motivadoras.

Com efeito, a utilização de ferramentas digitais como forma de publicar os seus trabalhos permite que os alunos escrevam para os outros, levando-os a descobrir a funcionalidade e finalidade da escrita. Segundo Santana “A comunicação é, nesta perspectiva, o motor da escrita, favorecendo progressivas aproximações do aluno a um discurso escrito socialmente dirigido” (SANTANA, 2007, p. 82) que se traduzirá num efeito comunicativo de interação e partilha com os outros.

A escola e o professor têm um papel fundamental na aprendizagem dos seus alunos, sendo esta um reflexo do seu trabalho. O papel do professor deverá ser o de orientador do percurso dos alunos, levando-os à descoberta e construção de aprendizagens significativas inseridas no seu quotidiano e na sua realidade.

Como salienta Santana:

a (...) daqui decorre a importância do papel da escola na criação de condições, não só de produção escrita significativa e funcional por parte das crianças, como no acompanhamento dessa mesma produção e no trabalho posterior sobre ela, no sentido de promovermos alunos progressivas tomadas de consciência das estruturas e funcionamento da linguagem escrita. (SANTANA, 2007, p. 83)

Neste sentido, o professor deverá criar momentos para que as crianças possam escrever para comunicar e, nos dias de hoje, é imperativo que o professor retire vantagem da utilização de ferramentas digitais em sala de aula para potenciar essa comunicação, mas também para realizar uma pesquisa rápida com os alunos sobre um tema que surge no decurso da aula, ou para explorar diversos recursos existentes na internet que permitem ampliar a sala de aula para o mundo.

Uso do blogue em contexto educacional

A questão inovadora da partilha com os outros daquilo que fazemos, está na base da ideia da criação dos blogues. Podemos dizer que a ideia de partilha constitui a sua matriz. Segundo, Orihuela e Santos (2004) existem três vantagens na utilização de blogues: a criação e o manuseamento das ferramentas de publicação é fácil; as interfaces disponibilizadas permitem ao utilizador centrar-se no conteúdo e apresentam ainda funcionalidades como comentários, arquivo, etc.

Nos dias de hoje fala-se em blogosfera, sendo esta constituída pelos milhões de blogues que têm invadido a internet; também se ouve a expressão blogomania, que põe em evidencia o imenso número de blogues que são criados diariamente, em todo o mundo e o seu uso intensivo. Os blogues podem ser pessoais ou coletivos e podem estar abertos a todos ou serem privados a uma comunidade fechada, a qual discute temas específicos de interesse para esse grupo ou comunidade. Assim, hoje em dia, os blogues tornaram-se uma forma de expressar opiniões e a maioria dos usuários não os utiliza como diário, mas sim como partilha de informação, sugestões ou opinião. As temáticas também são cada vez mais variadas: política, moda, desporto, religião, educação, viagens, todo e qualquer assunto pode ser o tema de um blogue.

Desta forma, a utilização de meios digitais na educação e aprendizagem passou a ter este novo meio disponível, ainda que na sua origem não tenham estado objetivos educacionais. Não obstante, os blogues são considerados uma ferramenta facilitadora de interação, pois, segundo Barbosa e Granado (2004), podem ajudar alunos e professores a comunicar mais e melhor, sobre determinados temas facilitando a aprendizagem. Como é salientado por estes autores, a partilha de textos é uma porta aberta para a troca de experiências com outras escolas, outros professores e alunos, outras realidades.

De acordo com Gomes (2005), a blogosfera educacional é cada vez mais transversal e contempla todos os níveis de ensino: vai do pré-escolar ao ensino superior. Podemos dizer que o blogue é um recurso e uma estratégia utilizada em diferentes níveis, contudo a sua exploração

pode ser diversa, adaptada ao que é pretendido pelo professor junto dos seus alunos. Ainda de acordo com Gomes (2005) na exploração dos blogues como estratégia pedagógica, o papel dos alunos na sua criação e dinamização torna-se central e fulcral. Tendo como suporte tecnológico os blogues, os alunos são chamados a construir, analisar, selecionar, sintetizar e publicar online a informação sobre as atividades em curso, com a orientação do professor.

A criação e dinamização de um blogue, segundo esta perspetiva, cria condições facilitadoras e motivadores do desenvolvimento de múltiplas competências quer no campo do domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação e da pesquisa de informação, quer ao nível das competências de comunicação escrita.

O blogue constitui, assim, não só uma ferramenta de publicação, mas, também, uma ferramenta de comunicação permitindo o desenvolvimento de projetos de colaboração e partilha, mas, também, de debate. O facto de o blogue ser um meio online permite que seja amplamente visionado e comentado, fomentando a interação e a partilha no universo da Web. Esta “vivência em rede” confere aos contextos de aprendizagem uma dimensão social facilitadora de interações (AMANTE; FARIA, 2013) e como tal promotora de aprendizagens.

O blogue tem vindo a assumir cada vez mais o papel de objeto de aprendizagem, sendo utilizado frequentemente com grande entusiasmo (OLIVEIRA, 2005). Com efeito, os professores têm vindo a tirar partido desta ferramenta, e aos poucos os blogues educacionais foram adquirindo visibilidade, sendo atualmente perspetivados como importantes recursos e estratégias pedagógicas.

Metodologia

O presente trabalho teve como principal objetivo investigar a forma como o blogue pode ser uma ferramenta potenciadora da aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa perspetiva, foi realizado um estudo, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, composta 16 meninas, em que se iniciou uma atividade semanal – a Biblioteca de Turma, envolvendo a criação de um blogue para partilha das leituras e trabalhos realizados pelas crianças ao longo do ano letivo. Aliado ao objetivo principal do estudo surgiram outros objetivos mais específicos, como por exemplo: potenciar a motivação para a leitura de livros de histórias; promover o desenvolvimento da escrita de pequenos textos; estimular o envolvimento dos pais nas atividades da escola; desenvolver competências ao nível da utilização das tecnologias (VIANA, 2018).

Delineámos um plano de intervenção que contemplava diversas atividades em redor do blogue para atingir os objetivos que nos propusemos. Para avaliarmos a consecução dos mesmos recorreremos a uma metodologia de natureza qualitativa. O investigador está interessado no sentido que os sujeitos observados dão à realidade em estudo, tentando apreender as suas perspetivas pessoais (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Dado o contexto em que atuámos e os nossos objetivos, a pesquisa assume-se como um estudo de caso com uma vertente exploratória e descritiva (COUTINHO; CHAVES, 2002). Nesta investigação, o caso em estudo foi a turma do 2.º ano B, de uma escola privada da região de Lisboa, escolhida por ser a turma em que a investigadora atuava como professora titular. Assim, tratou-se de um estudo de caso único (YIN, 2001), intrínseco (STAKE, 2007), visto que o objetivo da investigação é o de compreender melhor esta realidade em particular. O trabalho de campo foi realizado através da observação direta, registada no Diário de Bordo, que constituiu um instrumento fundamental desta pesquisa. Recorremos ainda a questionários e entrevistas de grupo às crianças da turma e análise das suas produções como forma de complementar a nossa recolha de dados. A análise realizada aos registos de observação e às entrevistas seguiu os procedimentos característicos da análise de conteúdo (VALA, 1986).

No entanto, como professora da turma, a investigadora não se limitou a investigar, mas também foi interveniente na realidade observada. Este duplo papel do professor, enquanto ator educativo e investigador, está diretamente ligado ao carácter prático da investigação-ação e ao seu objetivo de resolver problemas reais como aqueles com que os professores se confrontam na sua atividade diária. Implicam-se assim os professores na reflexão e na produção de saberes sobre a sua profissão, articulando investigação e intervenção (BENAVENTE et al, 1990).

No caso presente, a investigadora enquanto professora da turma refletiu sobre a sua prática docente, tentando encontrar estratégias de trabalho que permitissem promover as aprendizagens de todos os alunos, ultrapassando as dificuldades sentidas. Estamos assim perante uma investigação-ação, caracterizada segundo Coutinho et. al (2010), por se tratar de uma metodologia de pesquisa essencialmente prática e aplicada que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Neste caso, promover uma maior motivação para a aprendizagem da linguagem escrita na turma em questão.

Descrição e análise de atividades desenvolvidas

No início do ano letivo 2015/2016 as alunas foram informadas da continuidade da atividade da Biblioteca de Turma. Esta atividade tinha começado no ano letivo anterior (1º ano do 1º CEB)

embora em moldes um pouco diferentes. No ano anterior, cada aluna trazia um livro para a Biblioteca indicado pela professora, de acordo com o Plano Nacional de Leitura¹. As alunas quinzenalmente trocavam os livros entre si e elaboravam uma ficha de leitura. A ficha era muito simples pedindo a cópia de uma frase do livro e a ilustração da parte preferida da história. Esta atividade correu muito bem e as crianças participaram ativamente demonstrando entusiasmo e gosto pela leitura e pela apresentação às colegas dos seus trabalhos.

No início do 2.º ano foi apresentada a continuidade da atividade mas com a novidade do recurso às TIC, nomeadamente ao blogue. A atividade começou da mesma forma, tendo a professora indicado um livro a cada criança tendo em conta o ano de escolaridade. O primeiro trabalho foi realizado em coletivo, como se pode verificar pelo excerto do Diário de Bordo:

Excerto 1 - Diário de Bordo.

12 de outubro de 2015

15h35

Comecei por explicar às alunas que a “Primeira Aventura” do blog seria uma atividade de leitura que iria ser feita em conjunto. Neste dia, começamos a ler o livro “A Girafa que comia estrelas”. Este é um livro que é de leitura obrigatória para o 2.º ano e todas as alunas têm o seu próprio exemplar. Começamos por explorar o livro: a capa, contracapa, lombada, título, sobre o que seria a história... Depois começamos a leitura do livro, a leitura foi iniciada por mim... lemos duas páginas e combinámos que ao longo da semana iríamos lendo o livro. As alunas ficaram entusiasmadas e também pediram para ler para as colegas... o que eu referi que iria acontecer no dia seguinte, pois já estava quase a tocar e tínhamos de arrumar para sair.

Depois de lido o livro em coletivo foi dividido em diferentes partes e cada grupo ficou responsável por resumir uma parte da história e fazer a sua ilustração. Depois de finalizada esta

¹ Plano Nacional de Leitura – O Plano Nacional de Leitura foi implementado pelo Governo Português em 2006 e constitui uma iniciativa de política pública que visa elevar os níveis de literacia da população portuguesa. Pretende fomentar hábitos de leitura e desenvolver competências de literacia da população em geral, mas particularmente, das crianças e jovens em idade escolar (COSTA; PEGADO; ÁVILA e COELHO, 2011).

primeira etapa começava a grande aventura informática, a construção de um blogue da turma para partilha dos trabalhos. Esta foi sem dúvida uma das etapas mais entusiasmantes para as crianças pois a descoberta do blogue (cores, imagens, tipos de letras, etc.), bem como a perceção das suas funcionalidades, designadamente a partilha com os outros através de um clique, constituiu um estímulo assinalável. Nesta primeira fase, o principal objetivo era proporcionar um primeiro contato entre as crianças e o blogue, permitindo uma familiarização com a ferramenta para posterior exploração de forma cada vez mais autónoma. Depois de publicado o primeiro trabalho, todas quiseram ver de perto a produção do seu grupo e iam comentando: “este é o vosso desenho”, “que lindo este desenho!”, “adoro o vosso trabalho!”, “este é o nosso, está tão giro!”, etc. À medida que iam observando foi preocupação da professora/investigadora que todas as alunas fossem contactando com o computador explicando-lhes tudo o que era feito e como, criando assim familiaridade com os passos realizados na publicação de um trabalho no blogue.

Autores como Ponte (2002, p.2) há muito que defendem que “Na escola, as TIC são um elemento constituinte do ambiente de aprendizagem. (...) Permitem a criação de espaços de interação e partilha pelas possibilidades que fornecem de comunicação e troca de documentos.” constituindo uma ferramenta de apoio ao trabalho do professor que permite o desenvolvimento de diferentes competências e que estimula o espírito criativo. A criação do blogue no caso da turma em análise inscreve-se nesta perspetiva, permitindo às crianças o acesso a uma ferramenta que lhes permitiu desenvolver competências específicas no que se refere à aprendizagem da linguagem escrita estimuladas pela partilha e visibilidade dos trabalhos que esta ferramenta propicia.

Depois da primeira atividade ter sido feita em coletivo como ponto de partida, chegou a altura de distribuir livros pelas crianças e no período de quinze dias cada uma deveria ler um livro e realizar uma ficha de leitura (Figura 1).

Figura 1. Ficha de leitura.



Fuente: autoras.

Depois de concluídas as fichas de leitura, no dia estipulado, as crianças apresentavam os seus trabalhos e o grupo votava nos que mais gostava. Eram assim escolhidos os trabalhos a serem publicados no blogue. Estes eram passados pelas autoras com a ajuda de colegas que ditavam ou auxiliavam na escrita no processador de texto. Depois de realizado todo este processo em coletivo as crianças, com o auxílio da professora, publicavam no blogue os novos trabalhos e visionavam os comentários deixados ao trabalho anterior. Desta forma, as crianças foram parte ativa no processo sendo o professor um orientador do trabalho realizado e condutor da atividade auxiliando e explicando todos os passos para que a turma fosse cada vez mais autónoma na gestão do blogue.

Análise do diário de bordo

Para o presente estudo, procedeu-se então à análise das notas de campo reunidas no Diário de Bordo da professora/investigadora. Passa-se a apresentar uma seleção das principais categorias temáticas que emergiram dos dados, com base em alguns exemplos de excertos do Diário de Bordo, bem como uma breve reflexão sobre os resultados que essa análise evidenciou.

Papel do Professor - Ao longo de toda a investigação o professor teve um papel de orientador do percurso das alunas e de condutor da atividade, levando as crianças à descoberta e à construção de aprendizagens. O professor/investigador tentou tornar a atividade na Biblioteca de Turma numa mais-valia para a construção de novos saberes curriculares e tecnológicos. A atividade apostava na partilha, diálogo, conversação, permitindo que todos se sentissem parte integrante do projeto. Assim, muitas das atividades partiram de ideias que foram surgindo em contexto de sala de aula, como testemunha o excerto do Diário de Bordo que se segue.

Excerto 2 - Diário de Bordo (21/10/2015).

21 de outubro de 2015

11h00

Comecei por montar todo o equipamento: computador portátil, projetor, quadro branco para projetar. Depois, expliquei às meninas que antes criei uma conta de email e um perfil para podermos ter acesso à construção de um blog.

Começamos por escolher um nome, fundo, descrição,... Nesta parte foram todas muito participativas e fomos votando no fundo que mais gostavam entre inúmeras hipóteses.

As alunas foram perguntando e agora como vamos pôr aí os nossos desenhos e trabalhos. Uma aluna sugeriu que poderíamos tirar uma fotografia que a irmã já tinha feito isso... Emprestei-lhes o meu telemóvel para então tratarmos das imagens da nossa banda desenhada. Depois, enviei rapidamente as imagens para o email da turma e passamos para o computador... Escolhemos as melhores e voilà. Foi assim, que começou esta grande aventura. Muitas emoções, perguntas, dúvidas, da parte das alunas e minha também...

Gestão de Conflitos - O trabalho colaborativo a pares ou em grupo realizado ao longo da investigação é um ponto fundamental pois sabemos como a partilha e a discussão podem potenciar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças (VIGOTSKY,1984), embora nem sempre seja um trabalho fácil. Cabe ao professor ajudar os grupos de crianças a saber partilhar ideias levando-as a chegar a um consenso como se percebe nesta passagem do Diário de Bordo.

Excerto 3 - Diário de Bordo (16/10/2015).

sempre que existe alguma dúvida ou algumas meninas que entram em discussão sobre o que têm que fazer. Este é um grupo de meninas e algumas têm ainda alguma dificuldade em trabalhar em grupo e chegar a um consenso sem a minha ajuda e insistência para dialogarem. Depois de tudo feito a lápis, reunimos em coletivo para lermos as falas e vermos a sequencia de imagens... se fazia

Nesta fase constatámos ser muito importante que o professor esteja muito atento e ajude a desbloquear os conflitos que surgem nos trabalhos em grupo. À medida que o ano letivo foi decorrendo os trabalhos de grupo começaram a fluir cada vez mais e a ajuda do professor começou a ser mais pontual e os grupos passaram a ser mais autónomos. A turma foi evoluindo e a pouco e pouco a sua autonomia foi crescendo bem como o nível de reflexão e análise ao trabalho realizado por cada criança.

Excerto 4 - Diário de Bordo (14/3/2016).

A apresentação dos trabalhos correu muito bem, embora seja um pouco longa, pois todas gostam de apresentar e de comentar, tive de gerir um pouco os comentários e para cada trabalho havia no máximo três comentários, para não se prolongar ainda mais. Parece-me que é nesta fase de diálogo e de comentários que se nota uma maior reflexão das alunas perante a escrita e leitura, aproveitei também para lhes explicar que os comentários dos outros são muito importantes para nos ajudarem a melhorar e a refletir o que fazemos melhor e pior. Sinto que as alunas têm evoluído muito e sentem que os comentários das colegas são importantes, tanto quanto os meus.

Motivação para a Aprendizagem - O principal objetivo deste trabalho foi a promoção da leitura e da escrita através da utilização do blogue enquanto ferramenta de partilha e de motivação para a aprendizagem. Esta partilha com as colegas e com a comunidade educativa foi sem dúvida uma mais-valia para a atribuição de um significado à escrita. Como refere Mata (2008) escrever para os outros permite a atribuição de um significado social à escrita, bem

como à leitura por parte do outro que lê. Ao longo do ano letivo as alunas foram crescendo e foram fazendo comentários e sugestões cada vez mais enriquecedores, conforme se constata na passagem seguinte do diário de bordo.

Excerto 5 - Diário de Bordo (14/3/2016).

14 de março de 2016

14h00

Como combinado, as alunas apresentaram os seus trabalhos e livros que leram às colegas. Cada aluna vem à frente da turma e lê o seu trabalho e mostra o livro que leu. As colegas ouvem com atenção a apresentação da colega e no final podem fazer comentários.

Depois de cada uma e apresentando, as alunas vão fazendo comentários, como por exemplo:

“Gostei muito do teu trabalho, o teu desenho está muito completo”

“Explicaste muito bem a história, estás a escrever textos cada vez melhor!”

“Parabéns pelo teu trabalho, leste muito bem!”

“Acho que o teu resumo é completo e fiquei com vontade de ler esse livro também.”

“Sara, os teus trabalhos são sempre bem feitos e tu já lês muito bem!”

“O teu desenho está muito bem, mas podias ter lido mais alto, algumas partes não consegui perceber bem.”

“Eu acho que leste bem, que o teu trabalho está completo e, por isso, gostei muito. Deves continuar a trabalhar assim e a trazer trabalhos tão bons.”

Famílias - A partilha com os outros através do blogue como uma ferramenta facilitadora da interação entre a escola e a família foi um dos pontos fortes desta atividade. A importância da partilha na aprendizagem é uma característica vital, pois as alunas ao longo da atividade ansiavam sempre por partilhar os seus trabalhos, numa primeira fase para mostrar aos seus pais, noutra fase para mostrar aos colegas e a toda a comunidade educativa. Os comentários das famílias foram muito importantes para gerar motivação. Depois da publicação dos trabalhos as crianças pediam sempre aos pais em casa para irem visitar o blogue e deixar um comentário à publicação feita.

Excerto 10 - Diário de Bordo (28/4/2016).

28 de abril de 2016

Fomos novamente ao blogue porque a Sara disse que o pai já tinha comentado, vimos o comentário e as alunas ficaram muito contentes:

“Olá a todas, gostei muito dos vossos comentários sobre as histórias e certamente irei ler alguns destes livros. Vou ficar muito atento aos vossos trabalhos. Um beijinho para todas.”

Nuno Gomes

Deste modo, os comentários feitos pelos pais ajudaram a motivar a turma para a realização de outros trabalhos a publicar no blogue. As alunas passaram a sentir que o seu trabalho era reconhecido, apreciado e lido fora da escola, o que constituía um motivo de orgulho. Segundo Costa (2010) a utilização de ferramentas digitais é um impulsionador de mudança na escola surgindo como um estímulo para a aprendizagem. Assim, os comentários no blogue possibilitaram que as alunas se sentissem valorizadas e intervenientes no processo ensino-aprendizagem dado que os seus trabalhos não eram realizados só para serem avaliados pela professora mas podiam ser partilhados e ser alvo de interesse para uma comunidade mais alargada de pessoas significativas para as crianças.

Depois da leitura do livro “A Fada Oriana” de Sophia de Mello Breyner Andersen, as alunas escreveram o reconto, seguido da construção das personagens e cenários da história. Compilados todos os elementos e com a ajuda da professora animaram o vídeo e escolheram as mudanças de cenários e a introdução de vozes. Todo este processo exigiu uma grande colaboração entre toda a turma e o resultado final foi sentido como verdadeiramente coletivo. O grande número de comentários feitos a este trabalho fez crescer um sentimento de orgulho e de felicidade entre as alunas por terem realizado um trabalho que tanto gostaram e que viam assim reconhecido pelos outros. Esta satisfação é muito importante e permite que as crianças gostem de ir para a escola e de estar na escola, sendo esse sentimento fundamental para o sucesso na aprendizagem.

No excerto 10, apresentamos comentários dos pais ao trabalho coletivo sobre o livro “A Fada Oriana”:

Excerto 11 - Diário de Bordo (29/6/2016).

Reorganiza23 de junho de 2016 às 13:58

Meninas queridas! É muito bom ver os vossos trabalhos. São uma turma de meninas muito queridas e bonitas. Continuem assim! E parabens a professora por ser tão boa e amiga :) Beijinho do pai Tim

Nuno Gomes27 de junho de 2016 às 03:24

Olá meninas! Aproveitei um intervalo no trabalho, agora durante a manhã para ver e ouvir a vossa história da fada Oriana. Adorei cada bocadinho, foi enriquecida com muita imaginação. Fico a aguardar mais histórias vossas e estão todas de parabéns! Muitos beijinhos para todas do pai Nuno. (Pai da Sara)

Dulce O'Neill27 de junho de 2016 às 03:35

Queridas Meninas, Muitos parabéns por um ano cheio de trabalho e de tanto esforço. Mas os resultados estão à vista: o vosso Blog é hiper-super-mega fantástico! Agora desejo a todas umas merecidas e descansadas férias de Verão, com muita praia e sol! Um beijinho da mãe da Madalena O.

Gisela Cerqueira27 de junho de 2016 às 14:34

Olá Princesas! Maravilhoso, foi um momento muito agradável, lêem todas muito bem e as ilustrações estão o máximo! Estão de Parabéns! Um obrigada à Professora Filipa pelo excelente trabalho que fez com estas fantásticas aprendizagens! Boas férias a todas!!! Um beijinho da mãe da Sarocas

Paulo Seixas da Fonseca29 de junho de 2016 às 13:41

Muitos parabéns!!! Muito giro!!! A história é muito bonita e ensina uma lição muito importante: que nós nos devemos preocupar com os outros!! Se fizermos isso ganhamos asas para ir para o céu!!! Muitos parabéns à realizadora, daqui a dois anos pode mudar de profissão!! Pai da CarminhoSF

Conclusões

Ao longo da investigação as crianças foram evoluindo de forma satisfatória e foram lendo cada vez mais. Um dos principais objetivos da atividade Biblioteca de Turma era a promoção e consequente desenvolvimento do gosto pela leitura, objetivo alcançado com bastante sucesso. A leitura passou a estar presente no dia-a-dia da turma tanto na escola como em casa, uma vez que as alunas não falhavam a entrega dos livros e da ficha de leitura nos dias indicados. Deste modo, pode referir-se que o blogue foi um impulsionador da leitura e escrita neste grupo de crianças,

a partilha com os outros e a atribuição de um sentido social à escrita foi fundamental para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

A atividade da biblioteca de turma contribuiu para que as crianças realizassem novas aprendizagens de uma forma empenhada. Sentiram a sala de aula como um local seu em que as suas opiniões e produções eram consideradas e valorizadas. A escola deverá ser um local de troca e de partilha e não um local expositivo e de treino descontextualizado de competências, de memorização de conteúdos e conceitos, sem ter em conta a realidade e vivência das crianças.

A produção de um texto é “uma atividade sócio e psicolinguística” (CHARMEUX, 1999), isto é, a escrita é uma atividade de elaboração linguística que deverá ter uma intenção social. Assim, é muito importante que o ato de escrever seja trabalhado como uma componente social, que permite a comunicação com os outros. A escrita surge como uma ferramenta de comunicação, permitindo que desta forma as crianças atribuam um significado e sentido para o que estão a realizar, fazendo um texto para partilhar com os outros, dando a sua opinião sobre um determinado livro, tema ou assunto. Esta atividade permitiu que as crianças da turma percebessem a funcionalidade da escrita, enquanto promotora da comunicação e partilha com os outros daquilo que produzimos, bem como o seu potencial criativo e estético associado ao prazer da narrativa e da sua mensagem.

Para a professora a introdução de recursos digitais constituiu um desafio, uma vez que implicou uma constante evolução e preparação da sua atuação enquanto mediadora de toda a atividade letiva. Este papel de orientador da atividade requer uma entrega que desafia a tarefa do professor pondo à prova as suas competências, a sua capacidade de gestão do grupo-turma e de gestão dos recursos tecnológicos utilizados. Salientamos pois, tal como Oliveira (2005), que o blogue usado como recurso pedagógico, desenvolve o papel do professor como mediador na produção de conhecimento, favorecendo a integração da aprendizagem da leitura/escrita num contexto autêntico.

É assim também importante refletir, a partir da experiência proporcionada por este estudo, sobre as tecnologias digitais e o seu papel na aprendizagem das crianças, permitindo que todas possam ter acesso a uma experiência enriquecedora e que possibilite a aquisição de novas competências. Com efeito as tecnologias são instrumentos que possibilitam a interação entre toda a turma e, no caso do blogue, com uma comunidade educativa mais vasta, pais, irmãos, outras escolas. Permitem assim que a aprendizagem seja uma construção de saberes em coletivo, em que cada um pode dar o seu contributo que passa a ser valorizado por muitos outros.

Deste modo, o blogue é uma ferramenta que poderá potenciar a criação de atividades motivadoras e enriquecedoras, permitindo que haja uma partilha de aprendizagens, permitindo que a sala de aula seja um local aberto e estimulante do envolvimento das crianças.

Numa sociedade em constante mutação tecnológica é necessário continuar a estudar e a desenvolver estudos nesta área, pois as tecnologias e o seu potencial pedagógico precisa ser cada vez mais explorado. O futuro urge e é necessário e imprescindível a mudança e a inovação das práticas pedagógicas, adaptando-as à realidade do nosso mundo atual.

REFERÊNCIAS

AMANTE, L. As Tecnologias Digitais na Escola e na Educação Infantil. Melo Editora: Pinhais – Curitiba (pp.176), 2011.

AMANTE, L.; FARIA, A. Escola e Tecnologias Digitais na Infância. In Patrícia L. Torres (org.) Complexidade: redes e conexões na produção de conhecimento, SENAR- Pr. Curitiba (pp. 255-284) 2013. https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_12_Escola-e-tecnologias-digitais.pdf

AZEVEDO, F. Língua Materna e Literatura Infantil - Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006.

BARBOSA, E.; GRANADO, A. Weblogs, Diário de Bordo. Porto: Porto Editora, 2004.

BENAVENTE, A., COSTA A., & MACHADO, F. Práticas de mudança e de intervenção – Conhecimento e intervenção na escola primária. Revista Crítica de Ciências Sociais, 29, fevereiro 1990, 55 – 80. 1990.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, T. M. Ensinando a ler sem silabar. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

CHARMEUX, E. Apprendre à lire: Échec à l'échec, Éditions Milan, 1999.

COLOMER, T. & CAMPS, A. Ensinar a Ler Ensinar a Compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA, F. A. Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias. In Fernando Costa et al (2010), I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC.

Lisboa. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 931-936, 2010.

COSTA, A. F.; PEGADO, El. ÁVILA, P. COELHO, A. R. Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos. CIES, Lisboa, 2011.

COUTINHO, C. P.; ALVES, M. C. F. Educação e sociedade da aprendizagem: um olhar sobre o potencial educativo da internet. Revista de Formación e Innovación Universitaria. p. 206-225, 2010.

COUTINHO, C.P. E CHAVES, J.H. O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. In Revista Portuguesa de Educação, 15 (1), pp. 221-243. Braga: Universidade do Minho, 2002.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa, 311-315,. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2015.

LIEBERMAN, A. M. Speech: A Special code. Cambridge: MIT Press, 1996.

MARTINS. M. A. & NIZA, I. Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa (2ª edição) e-book: Universidade Aberta, 2014.

MATA, L. A descoberta da escrita. Textos de apoio para Educadores de infância. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

OLIVEIRA, R. M. Aprendizagem mediada e avaliada por computador: a inserção dos blogs como interface na educação, 2005. <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/026tcc5.pdf>

ORIHUELA, J. L., SANTOS, M. L. Los weblogs como herramienta educativa: experiencias com bitácoras de alumnos, in Quaderns Digitals, nº34, Outubro, 2004.

PENNAC, D. Como um Romance. Porto: Edições Asa, 1993.

PONTE, J. P. As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. In J. P. Ponte (Org.) A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, p. 19-26, Porto: Porto Editora, 2002.

SANTANA, I. A Aprendizagem da Escrita - estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto Editora, 2007.

SANTOS, E. M. Hábitos de leitura em crianças e adolescentes. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

- SARDINHA, M. Leitura na escola. A escola em leitura. In: Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas. Aveiro: Gráfica. 2008.
- SIM-SIM, I. Ler e ensinar a ler. Porto: Edições Asa, 2006.
- SIM-SIM, I., SILVA, A. C., & NUNES, C. Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de Infância. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.
- STAKE, R. E. A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- VALA, J. Análise de Conteúdo. In A. Silva, & J. Pinto, (Org.). Metodologia das Ciências Sociais p. 507-535. Porto: Afrontamento, 1986.
- VIANA, F. O blogue da biblioteca de turma na promoção da leitura e da escrita. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade Aberta, 2018. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7895>
- VIANA, F. L., TEIXEIRA, M. M. Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições Asa, 2002.
- VIGOTSKY, L. S., A formação sócia da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YIN, R. K. Estudo de caso. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZIMMER, J.; PICONEZ, S.; AMANTE, L. Uso de blog: contribuições para formação docente e educação escolar” In L. M. Fadel; V. R. Ulbricht e M. C. Neto (Orgs). Hipermédia e acessibilidade na era da inclusão. Ideia Editora. João Pessoa, Brasil, p. 295-348, 2013. http://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/09/acessibilidade_conahpa_pc.pdf

Enviado em: 17 de julho de 2019
Apreciado em: 20 de julho de 2019
Inserido em: 01 de agosto de 2019

HABILIDADES EDUCATIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CINE DOCUMENTAL EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

MARTHA DE ALBA GONZÁLEZ

Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México. Profesora-investigadora del Departamento de Sociología, Licenciatura y Posgrado de Psicología Social. Doctora y Maestra en Psicología Social en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Francia. Realizó una especialidad en estudios ambientales en la Université René Descartes, Francia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y co-fundadora de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1247-9122>. E-mail: mdealba.uami@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL CASILLAS ALVARADO

Universidad Veracruzana (Mexico). Profesor en la Maestría en Investigación Educativa. Doctor en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Licenciado en Sociología por la unam y maestro en Ciencias con Especialidad en Educación por el Die-Cinvestav-Ipn. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y profesor con Perfil deseable del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8194-7666>. E-mail: mcasillas@uv.mx

JEYSIRA DORANTES CARRIÓN

Universidad Veracruzana (México). Profesora de Tiempo Completo Titular C y Coordinadora de la Especialidad en Estudios de Opinión. Imparte cursos en la Maestría en Antropología, en la Maestría en Didáctica de las Ciencias Sociales y en la Especialización en Estudios de Opinión. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Educación por la Universidad Veracruzana. Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Veracruzana. Miembro de la Red Nacional en Investigaciones en Representaciones Sociales (renirs-cemers/México).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0633-5931>. E-mail: jeysira@hotmail.com

EULOGIO ROMERO RODRÍGUEZ

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Profesor de psicología. Doctor en Psicología por la Université de Caen Basse-Normandie, Francia. Maestre en Psicología Social y Trabajo en la Uniwersytet Adam Mickiewicz, Polonia, y Maestre en Psicología Social y Ambiental en la Université René Descartes, Francia. Co-fundador de la Red Nacional de Investigadores en Representaciones Sociales (RENIRS). E-mail: eulogio_romero@hotmail.com

MARÍA EUGENIA RÍOS MARÍN

Universidad Autónoma de Puebla, México. Trabaja en la Facultad de Psicología de Benemérita. Licenciatura en Psicología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Posgrado en Psicología Social en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Francia. E-mail: genifrida@hotmail.com



HABILIDADES EDUCATIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CINE DOCUMENTAL EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la investigación sobre la recepción de la trilogía Qatsi (Powaqatsi, Koyanisquatsi, Nagoyquatsi), obra de cine experimental de Reggio y Glass, por parte de estudiantes universitarios mexicanos. El estudio intercultural, en el que participan investigadores de varias universidades en México, es coordinado por Denise Jodelet en Francia. En este trabajo se pone énfasis en el análisis de los listados de asociaciones de palabras que escribieron 224 estudiantes de artes y de ciencias sociales después de la visualización de una síntesis de aproximadamente 40 minutos de la trilogía. Se analizan los resultados a partir de las representaciones sociales que los estudiantes elaboran para dar sentido a la síntesis filmica, de acuerdo con su formación en artes (visión experta) y en ciencias sociales (visión no experta). Se interpretan los resultados en el contexto socio-cultural e histórico del país en el momento en que se aplicaron los cuestionarios en cada estado de la República Mexicana. Desde el punto de vista teórico, realizaremos una reflexión sobre la relación de las habilidades educativas y la teoría de las representaciones sociales, como herramientas conceptuales que nos permiten comprender las respuestas de la población estudiantil frente a la visualización de una obra artística compleja.

Palabras clave: Representaciones Sociales. Cine Experimental. Estudiantes. México. Trilogía Qatsi.

EDUCATIONAL SKILLS AND SOCIAL REPRESENTATIONS OF EXPERIMENTAL DOCUMENTARY FILM IN MEXICAN UNIVERSITY STUDENTS

The objective of this article is to present some results of the research on the reception of the Qatsi trilogy (Powaqatsi, Koyanisquatsi, Nagoyquatsi), experimental film by Reggio and Glass, by Mexican university students. The intercultural study, in which researchers from several universities in Mexico participate, is coordinated by Denise Jodelet in France. In this paper, emphasis is placed on the analysis of lists of word associations written by 224 students of arts and social sciences after the visualization of a synthesis of approximately 40 minutes of the trilogy. The results are analyzed from the social representations that the students elaborate to make sense of the filmic synthesis, according to their training in arts (expert vision) and social sciences (non expert vision). The results are interpreted in the socio-cultural and historical context of the country at the time the questionnaires were applied in each state of the Mexican Republic. From the theoretical point of view, we will reflect on the relationship of educational skills and the theory of social representations, as conceptual tools that allow us to understand the responses of the student population to the visualization of a complex artistic work.

Keywords: Social Representations. Experimental Films. Students. Mexico. Trilogy.

HABILIDADES EDUCATIVAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCUMENTÁRIO EXPERIMENTAL EM UNIVERSITÁRIOS MEXICANOS

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados de pesquisa sobre a recepção da trilogia Qatsi (Powaqatsi, Koyanisqueatsi, Nagoyquatsi), trabalho no cinema experimental Reggio e Glass, por estudantes universitários mexicanos. O estudo cross-cultural, em que pesquisadores de diversas universidades no México envolvidos, é coordenado por Denise Jodelet na França. Neste artigo, a ênfase é colocada na análise de listas de associações de palavras escritas por 224 estudantes de artes e ciências sociais após a visualização de uma síntese de aproximadamente 40 minutos da trilogia. Os resultados são analisados a partir das representações sociais que os alunos elaboram para dar sentido à síntese fílmica, de acordo com sua formação em artes (visão pericial) e ciências sociais (visão não especialista). Os resultados são interpretados no contexto sociocultural e histórico do país no momento em que os questionários foram aplicados em cada estado da República Mexicana. Do ponto de vista teórico, refletiremos sobre a relação entre as habilidades educativas e a teoria das representações sociais, como ferramentas conceituais que nos permitem compreender as respostas da população estudantil à visualização de um trabalho artístico complexo.

Palavras chave: Representações Sociais. Cinema Experimental Estudantes México Trilogia Qatsi.



HABILIDADES EDUCATIVAS Y REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CINE DOCUMENTAL EXPERIMENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS

Proyecto internacional sobre la obra cinematográfica de la trilogía Qatsi

Este artículo presenta resultados preliminares de un estudio sobre las representaciones sociales que evoca la visualización de una síntesis de tres películas artísticas experimentales (trilogía Qatsi) por parte de una muestra de estudiantes universitarios mexicanos. Dicho estudio forma parte de una investigación internacional coordinada por la Dra. Denise Jodelet en Francia.

Jodelet (2015) estima que el arte es un tema poco explorado en el campo de estudio de la teoría de las representaciones sociales (TRS). Motivo por el cual, esta autora se dio a la tarea de reflexionar sobre el tema desde hace tiempo y de llevar a cabo un proyecto internacional sobre las representaciones sociales en torno a la Trilogía Qatsi (TQ), que es una obra de cine experimental conformada por tres películas realizadas por el cineasta Geodfrey Reggio y el compositor Philip Glass (Jodelet, 2016).

De acuerdo con Reggio, la Trilogía trata sobre cómo todo (política, educación, estructura financiera, la estructura del estado, el lenguaje, la cultura, la religión) existe dentro de la tecnología. “No es que usemos tecnología, es que vivimos la tecnología. La tecnología se ha hecho tan ubicua como el aire que respiramos”.

Reggio intenta hacer presente y consciente el mundo contemporáneo a través de la comunicación de sentimientos despertados por el arte. Pretende generar una experiencia estética en el público mediante la combinación de la música de Philip Glass e imágenes, sin hacer uso del lenguaje hablado ni de personajes. Su intención es “llegar al alma de la gente” a través de la música.

La realización está guiada por la filosofía de la etnia Hopi. Retoma la cosmovisión de esta tribu Norteamericana para mirar al mundo tecnologizado a partir de tres figuras, representadas en cada uno de los filmes que componen la trilogía Qatsi, que significa vida en lengua Hopi. La primera película, denominada Koyaanisqatsi (1983), explora la vida desequilibrada; la segunda, Powaqatsi (1988), presenta la vida consumida por el hechicero; la tercera, Naqoyqatsi (2002), evidencia la vida en guerra.

Jodelet (2016) elige la TQ para analizar las representaciones sociales evocadas por el arte musical y visual porque presenta una “narración de nuestro tiempo”, que está marcado por:

La pérdida de la naturaleza bajo la influencia de la tecnología, de la industrialización, la urbanización, ilustrada en *Koyaanisqatsi* (Vida desequilibrada 1983). Las relaciones entre el norte y el sur en términos de dominación, de subordinación social y de alteración de modos de vida, en *Powaqqatsi* (Vida consumida por el hechicero, 1988) La globalización y sus consecuencias en las relaciones convertidas en conflictivas entre los hombres y su medio ambiente, los avances científicos y técnicos y los modos de existencia, la alienación económica y social y la tradición, hasta el punto de llegar a la catástrofe de la guerra, en *Naqoyqatsi*. (Vida en guerra, 2002)

Las escenas de las películas que componen la Trilogía Qatsi comunican un mensaje bastante crítico del mundo contemporáneo, bajo una estética contrastante que conduce al espectador a una experiencia estética compleja desde el punto de vista emocional y cognitivo. La velocidad de las imágenes y de la música marcan el ritmo de las sensaciones y del trabajo de comprensión de ésta. El público va creando su propia narrativa con los insumos artísticos que percibe. Algunas escenas de la naturaleza, de la vida cotidiana o de la tecnología son muy hermosas, algunas son bellas, pero crudas y dolorosas. La música de Philip Glass refuerza la estética de las imágenes, así como las emociones que éstas pueden evocar.

Los tres principales propósitos de esta investigación internacional sobre la TQ que enuncia Denise Jodelet (2016, p. 97) son:

En primer lugar, lo que fundamenta los propósitos de nuestra investigación: cómo acceder al pensamiento a partir de producciones artísticas que ponen en juego dimensiones sensibles y emocionales. En segundo lugar, cómo esta cuestión se va a definir con una indagación sobre la relación entre las obras de arte y las representaciones sociales. En tercer lugar, cómo una investigación sobre los operadores visuales y sonoros del pensamiento desemboca en los aportes al campo de estudio de los valores, así como en los de las representaciones sociales y de la cultura.

Para elaborar el estudio, Jodelet editó una síntesis de 40 minutos de la TQ para ser transmitida a estudiantes universitarios de 12 países, por equipos de investigadores participantes en el proyecto. Después de la visualización de la síntesis, se les solicitó que aplicaran un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre diversos temas relacionados con la TQ. En



cada país, la muestra se encuentra dividida en estudiantes de arte, denominados “expertos”; y estudiantes de cualquier otra disciplina, llamados “no expertos”.

Habilidades educativas y representaciones sociales en torno a la síntesis de la TQ en estudiantes mexicanos

El equipo de investigadores mexicanos que participamos en el proyecto, autores de este texto, nos hemos dado a la tarea de analizar algunos de los resultados del estudio sobre la TQ guiados por la exploración de la relación entre habilidades educativas, representaciones sociales y género. Las preguntas que guían este análisis son:

1. ¿Cuál es el campo de representación social sobre la TQ que construyen los estudiantes mexicanos después de haber visto la síntesis de las 3 películas?
2. ¿En qué medida las habilidades educativas de los estudiantes de arte contribuye a construir representaciones sociales distintas de la TQ con respecto a los estudiantes de ciencias sociales, quienes están menos familiarizados con el campo de las artes?
3. ¿Existen diferencias de género en la construcción de las representaciones sociales de la TQ por parte de los estudiantes universitarios participantes en este estudio?

Los creadores de la TQ, Reggio y Glass, buscaban que el significado de las películas dependiera de los espectadores, que cada uno creara una trama de significados e interpretaciones de cada film en función de su propia experiencia estética. En este trabajo consideramos que esos significados son representaciones sociales que los espectadores elaboran para interpretar las películas y dar sentido a la experiencia estética.

La teoría de las representaciones sociales (TRS) fue propuesta por Serge Moscovici desde mediados de los años cincuenta (Moscovici, 2013), aunque toma su forma más acabada en el libro *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Moscovici, 1961). La TRS establece que los individuos, los grupos y las sociedades piensan a través de las representaciones que elaboran socialmente en el curso de su historia. Son sistemas de pensamiento que pueden ser estudiados como productos o como procesos de construcción social de la realidad (Jodelet, 1989, 1984), en distintos niveles

de análisis: a) los individuos particulares que elaboran “teorías ingenuas” para comprender su mundo a partir de un bagaje cultural y social propio a la sociedad en la que están insertos; b) los grupos considerados como conjuntos de individuos que se congregan en torno a ideas o creencias comunes, por lo que comparten representaciones de la realidad; c) las sociedades complejas que pueden definirse dentro de los límites de un territorio y que a lo largo de su historia han generado una cultura propia, instituciones y sistemas simbólicos que los identifican. Sistemas simbólicos que fueron considerados por Durkheim como representaciones colectivas. Dichas representaciones sociales o colectivas son esquemas de pensamiento que guían las acciones en un contexto socio-histórico determinado.

Moscovici actualiza la noción de representación colectiva de Durkheim para generar una teoría que logre explicar el pensamiento social del hombre contemporáneo, confrontado con un mundo altamente tecnologizado y moderno. Durkheim vio en las representaciones colectivas sistemas de pensamiento tradicionales, relativamente estáticos, impuestos a los miembros de la sociedad por la fuerza coercitiva de las costumbres y de las creencias (Moscovici, 1989). Para Moscovici, estos sistemas de pensamiento son dinámicos, cambiantes, y coexisten con las nuevas formas de conocimiento que producen las sociedades modernas. Notablemente, destaca el papel de la educación masiva y de la socialización de la ciencia como categorías novedosas de pensamiento social. Las representaciones sociales dan sentido al mundo que nos rodea, echando mano de toda suerte de conocimientos, de creencias y de tradiciones, convirtiéndose en guías de acción y de comportamientos. Son una forma de pensamiento social construida por alguien (un actor individual o colectivo) en torno a un objeto representado. Un primer paso para el uso de esta teoría consistiría entonces en identificar cuál es el objeto de representación que nos interesa estudiar, así como los individuos, grupos o comunidades en quienes sería importante y pertinente observar la manera en que construyen representaciones de ese objeto específico. Cabe mencionar que para Moscovici no existe una separación entre sujeto-objeto, sino que se trata de una co-construcción social de la realidad en relación con los otros, presentes o antepasados.

Este autor propone que las representaciones sociales operan a través de dos mecanismos de pensamiento, la objetivación y el anclaje, que les otorgan materialidad y que las ubican en un contexto histórico, social y cultural. El proceso de objetivación convierte una representación abstracta en algo concreto, permitiendo a los individuos y grupos expresar ideas o imágenes que toman forma y cuerpo a través del lenguaje, de prácticas o de esquemas comunicables socialmente. Por ejemplo, para expresar nuestra idea de lo divino, podemos recurrir a la iconografía propia a las religiones dominantes en el medio cultural al que pertenecemos, o a la religión que profesamos. En el dominio de la política, la idea de democracia, puede materializarse en actos concretos como el voto o la participación ciudadana. El proceso de anclaje asimila un objeto



nuevo a representaciones sociales existentes, lo que nos permite comprenderlo e incorporarlo a nuestra realidad cotidiana. Lo nuevo, desconocido, pasa a formar parte de nuestras categorías de pensamiento previas, las enriquece y las modifica, del mismo modo que el objeto recién asimilado es transformado para ser comprendido. Existe una dinámica constante entre elementos novedosos o desconocidos y el pasado, a través del sistema de representaciones sociales pre-existentes. La memoria social juega un papel importante en el proceso de anclaje, ya que activa el bagaje socio-cultural de quienes construyen una representación de un nuevo objeto. En su estudio clásico sobre las representaciones sociales del psicoanálisis, Moscovici (1961) muestra los mecanismos por los que distintos grupos de la sociedad francesa anclan al psicoanálisis en sus sistemas creencias, intereses e ideologías propias. De esta forma, el psicoanálisis, su práctica terapéutica, en tanto que concepto novedoso, es asimilado con el acto de la confesión religiosa; el lenguaje psicoanalítico pasa a formar parte del vocabulario corriente para explicar comportamientos y emociones propios y ajenos. Es frecuente encontrar frases hechas en las que es claro que la referencia psicoanalítica se integra al sentido común: “te traicionó el inconsciente”, “tal persona se puso histérica”, “fulano tiene un complejo de Edipo muy desarrollado”, etc.

En este trabajo partimos de la idea de que los estudiantes universitarios participantes en este estudio tendrán una experiencia estética que tomará sentido a partir de representaciones sociales que cada uno elabora sobre la síntesis de la TQ. Tales representaciones estarán ancladas en su bagaje cultural, su orientación profesional y en el conocimiento adquirido en la formación universitaria en ciencias sociales y en las artes.

Aplicamos el cuestionario elaborado por Jodelet (2016) a 224 estudiantes en varias universidades y centros de investigación en México: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, la Universidad Veracruzana, la Universidad Nacional Autónoma de México (sede Morelia), el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Participaron 72 estudiantes “expertos” (mayoría relacionados con artes visuales) y 152 “no expertos” (la mayoría de psicología y ciencias sociales). 139 mujeres y 85 hombres.

Aquí presentamos los resultados del estudio exploratorio de la Pregunta 1: “Escriba 6 palabras o expresiones que le vengan inmediatamente a la mente después de esta proyección”. Este ejercicio de asociación libre de palabras es muy utilizado en el campo de la teoría de las representaciones sociales para observar las ideas que conforman la representación del objeto de estudio de forma espontánea (Abric, 1995).

El análisis está centrado en conceptos aislados, no en un discurso estructurado gramaticalmente. Esta primera aproximación nos que permitirá observar el campo representacional generado por la síntesis de la TQ.

Al observar diferencias en el campo representacional entre estudiantes de arte y de otras disciplinas presuponemos que la formación y orientación de los estudiantes universitarios de artes les ha dotado de ciertas habilidades de apreciación artística que determinaría las representaciones sociales que elaborarán en torno a la TQ. Explorar la diferencia en las representaciones sociales de la TQ de sexo femenino y masculino, supone que las formas culturales de ser hombres y mujeres en la sociedad mexicana podría marcar experiencias estéticas particulares a cada género.

Es importante mencionar que prácticamente ninguno de los 224 tenía conocimiento de las películas que conforman la trilogía. Elaboran sus representaciones sociales de la síntesis que les fue presentada sin referencias previas sobre la TQ.

Palabras o expresiones que le vengan inmediatamente a la mente después de esta proyección

Utilizamos el programa Iramuteq¹ para el análisis de las asociaciones de palabras generadas por los 224 estudiantes participantes en el estudio. El programa arroja tres tipos de análisis: una nube de palabras organizadas en función de su frecuencia en el corpus, el árbol jerárquico descendiente del método Alceste y los grafos del análisis de similitud.

En la nube de palabras que arroja el programa Iramuteq (ver imagen 1) observamos que aquéllas evocadas con mayor frecuencia son vida, guerra, naturaleza, destrucción, tecnología, humanidad, cambio, tristeza y violencia. Ello nos indica que el mensaje crítico a la vida tecnologizada del mundo contemporáneo que propone la TQ fue captado por los estudiantes universitarios participantes en nuestro estudio. El tema de cada una de las tres películas se ve reflejado en las asociaciones libres de palabras sin que los estudiantes hayan tenido conocimiento previo de ellas: la vida desequilibrada, la vida consumida por las fuerzas del mal (hechicero) y la vida en guerra.

¹ <http://iramuteq.org>



Image 1 - Nube de palabras (programa Iramuteq)



Fuente:

El método Alceste (Reinert, 1986; 1993; Alba, 2004) realiza un análisis jerárquico descendiente a partir del cálculo de co-ocurrencias de las palabras contenidas en unidades de contexto elementales (uce), las cuales están conformadas por sucesiones de 12 a 14 palabras, de acuerdo al parámetro estándar del programa. La finalidad es generar clases de palabras que se repiten en universos discursivos o semánticos similares. La interpretación de los resultados consiste en observar el vínculo que guardan las palabras al interior de cada clase, así como la relación entre las clases.

El análisis de clasificación jerárquica nos permitirá observar qué universos semánticos configura el conjunto de asociaciones de palabras generadas por la síntesis de la TQ. En la nube de palabras muestra que el mensaje de la TQ fue captado por los estudiantes. Ahora trataremos de ver de qué manera es captado, es decir, qué representaciones sociales subyacen al sentido del mensaje.

Image 2 - Análisis jerárquico descendiente. Método Alceste



Fuente:

Como se puede observar en la imagen 2, en la parte superior de la clasificación jerárquica descendiente se bifurca el árbol en dos conjuntos de clases, que interpretaremos como dos universos semánticos diferenciados por el programa. El primero está compuesto por las palabras de la clase 2, que refieren a emociones contrastadas: por un lado, tristeza, enojo, coraje angustia, y por el otro, tranquilidad, alegría, felicidad y esperanza. El contraste emocional se encuentra asociado a la incertidumbre y la confusión, y a palabras que evocan lo onírico o extraño. Consideramos que esta clase expresa una contradicción implícita en la TQ entre el contenido doloroso de ciertas escenas, y la belleza de la música y de las imágenes.

El segundo universo semántico se relaciona con la vida humana y la transformación histórica de la sociedad. Se separa en tres clases (1, 3 y 4) distintas. La clase 1 refiere a lo humano asociado al trabajo, a la globalización, al cambio, bajo la forma de violencia y destrucción de la naturaleza.

Las clases 3 y 4 aparecen estrechamente relacionadas en la última ramificación de la clasificación jerárquica descendiente, y remiten a dos aspectos de la vida transformada. Por un lado, el contenido de la clase 3 expresa los efectos perversos de la ciencia y la tecnología, ya que

palabras como sociedad, cultura y humanidad, están asociados con los avances tecnológicos y científicos de forma negativa, con palabras como guerra, pobreza y sobrepoblación. Por el otro, en la clase 4, la vida parece transformada por la historia, la sociedad, la religión, la ideología y la cultura. Cambios que se asocian con la autodestrucción y con emociones y sentimientos de indignación e injusticia.

Si bien no hay diálogos ni personajes en la TQ, el análisis de las asociaciones libres de palabras evocadas por la TQ muestra que los estudiantes logran re-crear la narrativa que ha sugerido la obra: la transformación de la vida, de la humanidad y de la naturaleza por medio de la tecnología y de la economía globalizada.

Vemos que la mirada crítica de Reggio y Glass se introduce en esa narrativa, porque en las asociaciones de palabras, dicha transformación se relaciona con la guerra, la destrucción y la violencia, en detrimento de sociedades y culturas milenarias.

La representación pesimista del mundo contemporáneo que genera la TQ se ve acompañada de una contradicción emocional, propia de la experiencia estética creada al momento de presenciar la síntesis de la obra filmica. La destrucción del ambiente natural y la violencia del medio social se retrata en secuencias de gran calidad artística, que transcurren al ritmo de la música sublime, hipnótica y enigmática de Philip Glass. La crueldad del mundo tecnologizado, regido por una economía inhumana, se nos presenta de forma hermosa, en una unión paradójica entre dolor y belleza.

El análisis jerárquico descendiente no evidencia diferencias entre expertos y no expertos en las asociaciones libres evocadas por la TQ. Ello significaría que las habilidades adquiridas por los estudiantes de arte no los dotan de una mirada experta de la TQ, ni de sus componentes artísticos. No deseamos sugerir que la formación universitaria en arte no es útil. La no diferencia del campo representacional entre estudiantes de arte y de otras disciplinas puede deberse a la desproporción de las muestras: 72 estudiantes “expertos” (mayoría relacionados con artes visuales) y 152 “no expertos” (la mayoría de psicología y ciencias sociales). También es posible que el mensaje político de la TQ tenga mayor peso en las representaciones sociales que los componentes estéticos del filme.

En cuanto a las diferencias por sexo, se observa que la variable sexo femenino contribuye especialmente a la clase 4, sugiriendo que las transformaciones sociales, históricas, ideológicas, religiosas y culturales de la vida, asociadas a la autodestrucción, a la indignación y la injusticia, fueron mayormente evocadas por las mujeres que por los hombres que participaron en el estudio.

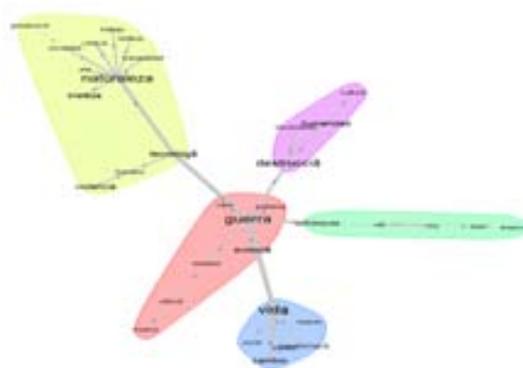
La variable sexo masculino no contribuye especialmente a ninguna de las otras clases, lo que significa que el vocabulario de los varones se refiere a los temas contenidos en todas las clases, sin enfocarse en un campo semántico en particular.

El análisis de similitud que realiza el programa Iramuteq reagrupa las palabras evocadas en función de su co-ocurrencia, sin tomar en cuenta el contexto de las palabras, como en el método Alceste, que realiza la clasificación a partir de las unidades de contexto elementales (UCE).

En este análisis de similitud, los conceptos repetidos con mayor frecuencia son generadores de las relaciones más fuertes entre las palabras, cuya co-ocurrencia las agrupa por grado de proximidad. Las analizaremos por grupos, de acuerdo a como se presentan en la imagen 3. El grosor de las líneas indica el grado de relación entre los conceptos.

La palabra guerra tiene una relación única con pobreza, caos, evolución, realidad e impacto. Se asocia fuertemente con otros conceptos nodales como vida, tecnología, destrucción y sufrimiento. Estas relaciones sugieren los efectos de la guerra y el papel de la tecnología en ella.

Image 3 - Análisis de similitud (Iramuteq)



Fuente:

La noción de “vida” tiene una relación fuerte con la guerra, pero no con otros conceptos nodales. Su red semántica la componen transformación, cambio, social, mundo y muerte. Este conjunto de palabras indican que la vida es pensada como algo que cambia junto con el mundo y lo social en guerra y muerte. Pensaríamos entonces esta palabra en términos negativos; es decir, como la negación de la vida.

La palabra “tecnología” genera una red semántica compleja. Por un lado, se asocia con lo humano y la violencia. Por otro, con la palabra “naturaleza”, que es el nodo de una red de

conceptos que connotan emociones contrarias (tristeza vs tranquilidad), un aspecto estético (belleza y arte), aspectos socio-económicos (trabajo, sociedad, globalización) y una dimensión científica. Curiosamente, la ciencia aparece más frecuentemente relacionada con la naturaleza que con la tecnología en el análisis de similitud. Mientras que en la clasificación de Alceste tecnología y ciencia forman parte del mismo universo semántico.

El análisis de similitud evidencia una representación social de la tecnología que la coloca en dos vertientes: en una parecer estar al servicio de la violencia y de la guerra; en otra se relaciona con la sociedad a través del concepto de naturaleza. En ésta, la tecnología domina la naturaleza en beneficio de actividades laborales en sociedades globalizadas.

En el campo representacional de la TQ, la vida se encuentra más relacionada con la guerra y la muerte que con la naturaleza y lo humano. Finalmente, la palabra “destrucción” forma una red semántica autónoma, relacionada con movimiento, humanidad y cultura, al mismo tiempo que con guerra. Sugiriendo que el movimiento de la humanidad genera una cultura de la destrucción.

Reflexiones finales

El análisis de la asociación libre de palabras evocadas por la síntesis de la TQ muestra la eficacia del mensaje político-estético que pretendían transmitir sus creadores. Los diferentes métodos de análisis de las asociaciones de palabras muestran que los estudiantes universitarios encuestados recrean la narrativa crítica de la destrucción del mundo y de la naturaleza, así como de la transformación de la humanidad por la tecnología. Es una narrativa que se reafirma con las emociones contrapuestas evocadas por la combinación de la música minimalista de Philip Glass y las imágenes provocadoras de Godfrey Reggio.

No adelantaremos mayores conclusiones hasta no profundizar en el análisis de las otras preguntas del cuestionario. Por lo pronto se perfila la hipótesis de que los estudiantes de universidades públicas mexicanas tienden a identificarse con la crítica al capitalismo salvaje que retrata la TQ, a pesar de haber crecido en un mundo altamente tecnológico y de depender de la tecnología más que cualquier otra generación.

La TQ nos presenta la disyuntiva de negar la tecnología o seguir en ella disfrutando de sus bondades y padeciendo sus consecuencias. Se impone la pregunta: ¿Podemos subsistir en el mundo contemporáneo sin la tecnología? La vida ya nos parece impensable sin celulares, computadoras, la conexión a la internet, las redes sociales, las selfies y la última versión de Iphone.

Por otro lado, los resultados invitan a profundizar en el análisis de las diferencias por sexo para interpretar las representaciones sociales de TQ desde una perspectiva de género. Ello nos permitiría tratar de comprender por qué las mujeres de esta muestra ponen el acento en las transformaciones

sociales, históricas, ideológicas, religiosas y culturales de la vida, y en la autodestrucción, la indignación y la injusticia. Del mismo modo, habrá que analizar con mayor detalle la inexistencia de diferencias de las representaciones sociales de la TQ entre estudiantes de arte y aquéllos inscritos en otras disciplinas.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. Práticas y representaciones sociales. México: Ediciones Coyoacán, 1995.
- ALBA, M. de. El método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales: el caso de la ciudad de México. Papers on Social Representations, Vol 13, p. 1.1-1.20. 2004.
- JODELET, D. Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In S. Moscovici (Ed.), Psicología Social, Paidós, 1984.
- JODELET, D. Madness and social representations: living with the mad in one French Community, Berkeley: University of California Press. 1991.
- JODELET, D. Représentations sociales et mondes de vie. Paris: Editions des archives contemporaines, 2015.
- JODELET, D. Sobre los operadores visuales y sonoros para compartir el pensamiento, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 81. Universidad Autónoma Metropolitana, México. 2016.
- MOSCOVICI, S. La psychanalyse, son image et son public. PUF, France, 1961.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales, in D. Jodelet (ed.), Les représentations sociales. Paris, PUF, 1989.
- REINERT, M. Un logiciel d'analyse lexicale: ALCESTE. Les cahiers de l'Analyse des Données, 4, pp. 471-484. 1986.
- REINERT, M. Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. Langage et société, déc. 1993.

Enviado em: 17 de julho de 2019

Apreciado em: 20 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019



ENUNCIÇÕES ESTÉTICAS EM VÍDEOS ESCOLARES NA CULTURA DIGITAL: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola

CINTIA INES BOLL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Estudos Especializados e programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1089-3271>. E-mail: cintia.boll@ufrgs.br

DANIEL NEHME MULLER

Escola Técnica Santo Inácio e Faculdade Monteiro Lobato. Desenvolvedor de software e sócio da Conexum Sistemas Computacionais Inteligentes Ltda. Doutor em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-4557>. E-mail: daniel@conexum.com.br

MARISTELA ROSSATO

Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento. Professora do Programa de Pós-Graduação Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2009). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>. E-mail: maristelarossato@gmail.com

MARGARETE AXT

Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aposentada, atuando como colaboradora convidada nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em Informática na Educação (PPGIE). Doutorado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1994). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5117-9894>. E-mail: maaxt@ufrgs.br

WILSA MARIA RAMOS

Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia - Departamento de Psicologia Escolar e Desenvolvimento. Professora do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento humano. Pós-doutorado em Psicologia (Universitat de Barcelona). Doutorado em Psicologia (UNB, 2005). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3029-1684>. E-mail: wilsa@unb.br

ENUNCIACÕES ESTÉTICAS EM VÍDEOS ESCOLARES NA CULTURA DIGITAL: Por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola

Uma típica comunicação contemporânea é cada dia mais carregada pelo componente estético enunciado em muitos trabalhos escolares juvenis em vídeos definidos como paródias no YouTube. Nesse sentido, esse ensaio propõe a reflexão de uma típica produção contemporânea juvenil baseada na narrativa videográfica. Trata-se de uma comunicação dialógica onde quem vê algo, vê e (re)age atribuindo sentidos que não só técnica e/ou criticamente, pois que o faz com todos seus poros, dilatando seu olhar com todas as pupilas materiais e imateriais de seu corpo, pele e alma. Uma produção que se mantém ativada na relação dinâmica também com fruidores/leitores dessas comunicações e que, em sintonia com a cultura digital, convida-nos a investigar a relação discursiva enunciada esteticamente nessas narrativas dispostas nas paródias videográficas escolares.

Palavras chave: Enunciação Estética. Trabalhos Escolares. Paródias Videográficas Escolares. Cultura Digital. Vídeos Juvenis.

AESTHETIC ENUNCIATION IN SCHOOL VIDEOS IN DIGITAL CULTURE: For another way of looking at media studies at school

A typical contemporary communication is every day more loaded by the aesthetic enunciation component in many youth schoolwork videos defined as parodies on YouTube. Thus, this paper proposes a reflection of a typical youthful contemporary production based on videographic narrative. It is a dialogical communication where those who see something, see and (re)act by assigning meanings that not only technically and/or critically, because they do it with all their pores, dilating their look with all the material and immaterial eye pupils of their body, skin and soul. A production that remains active in the dynamic relationship also fruidores/readers of these communications and in line with the digital culture, invites us to investigate the discursive relation aesthetically enunciated these narratives arranged in school videographic parodies.

Keywords: Aesthetic Enunciation. Schoolwork. School Video Parodies. Digital culture. Youth Videos.

ENUNCIACIONES ESTÉTICAS EN VIDEOS ESCOLARES EN CULTURA DIGITAL: Para otra forma de ver los estudios de medios en la escuela

La comunicación contemporánea típica está cada vez más cargada por el componente estético establecido en muchas obras de escuelas juveniles en videos definidos como parodias en YouTube. Por lo tanto, este documento propone una reflexión de una típica producción contemporánea juvenil basado en la narrativa videográfica. Es una comunicación dialógica donde aquellos que ven algo, ven y (re)actúan asignando significados que no solo técnica y/o críticamente, porque lo hacen con todos sus poros, dilatando su mirada con todas las pupilas materiales y inmateriales de su cuerpo, piel y alma. Una producción que permanece activa en la relación dinámica también con fruidores/lectores de estas comunicaciones y que, en sintonía con la cultura digital, nos invita a investigar la relación discursiva estéticamente expresada en estas narrativas organizadas en parodias videográficas.

Palabras-clave: Enunciación estética. Trabajos escolares. Video parodias escolares. Cultura digital. Videos Juveniles.



ENUNCIÇÕES ESTÉTICAS EM VÍDEOS ESCOLARES NA CULTURA DIGITAL: por uma outra forma de olhar os estudos midiáticos na escola

Introdução

A educação midiática tem sido costumeiramente vinculada às propostas pedagógicas ou de um lugar da crítica, da análise metódica do que se vê e lê, do que se estuda em conteúdos escolares, ou de um lugar da análise técnica entre software e hardware. Nesse aspecto as questões estruturais-ideológicas e tecnológicas são contempladas ao mesmo tempo em que outra, a do componente estético, subsume, inexistente: ela pulsa, ela vive, mas parece (ainda) não existir na educação midiática. Uma variedade instigante do singular componente estético presente nas paródias videográficas escolares, o mesmo componente estético que na poesia faz parceria com a palavra, na composição de um texto midiático de matriz digital: o vídeo. Este se apresenta em parceria ao mesmo tempo com a palavra, o som (musicais ou ruídos) e outros materiais visualmente perceptíveis (gestos, mímica, vestuário, personagens, cenários).

Em tempos de cultura digital, é necessário compreender os motivos pelos quais um jovem se debruça na composição de vídeos para a internet, para usá-los em seus trabalhos escolares, publicizando sua produção a fruidores/leitores desconhecidos e não previsíveis, para além do grupo escolar e do professor de uma disciplina curricular. Mais do que isso: é preciso compreender como este jovem instaura um processo de comunicação, encarnado em/nesse objeto digital: há uma estética própria a essa enunciação juvenil.

Educação midiática e as análises técnicas e/ou críticas

A educação midiática, muito especialmente pela popularização das tecnologias móveis, tem sido marcada por variáveis que não só técnica e não só crítica. A produção e a distribuição da informação estão mais volúveis e voláteis em novas mídias e/ou mídias interativas e/ou mídias digitais. Se reconhece um fluxo marcado por uma matriz digital que tem componentes de natureza colaborativos, interativos, distributivos e especialmente estéticos em prontidão para fazer parceria com os currículos escolares. Essa parceria é indutora de outras possibilidades de leituras, cada dia mais apreciativas/fruidoras; e cada dia menos analíticas e passíveis de certos e errados.

Manter o foco da educação midiática, discutindo apenas habilidades técnicas e críticas, não destaca a complexidade da participação juvenil nessa matriz digital proporcionada pela abertura do fluxo informacional em redes sociais de amplo alcance. A emissão, a transversalidade e a personalização da produção, assim como do consumo, de uma diversidade de narrativas em sons, textos e imagens têm sido cada dia mais enfatizadas por esse coletivo juvenil, também no espaço escolar. Trata-se de outro modo de existir e de comunicar na escola, conectados que estão às narrativas de vídeos caseiros, muitos registrados como “paródias” e trabalhos escolares.

Na composição estética da narrativa videográfica juvenil busca-se uma expressiva intencionalidade em roupas, sapatos, em trejeitos da fala ou em gestos. Um corpo juvenil que implica tentativas materiais de superação imanente que existem nessa criação e dela totalmente dependem. São valores originalmente de conteúdos que, em conexão, expressam individual e coletivamente sentidos singulares e únicos: a voz se apresenta como pluralidade em uma “subjatividade polifônica” (GUATTARI, 2012), tal qual uma “multiplicidade de eus no corpo subjetivo” que se estende a um “eu” dilatado:

Então, a cultura e a comunicação digital, que colocam em crise esta perspectiva coletiva, conseguem afirmar o processo conectivo que significa que a individualidade, que prefiro chamar de multivíduo, se multiplica, se amplia, explode. Uma multiplicidade de eus no corpo subjetivo. Essa condição múltipla favorece a proliferação dos eus o que acaba por desenvolver outro tipo de identidade, fluida e pluralizada, que coloca, potencialmente em crise, as formas perversas e tradicionais do dualismo. (CANEVACCI, 2009, p.9)

Esse jovem videográfico e multivíduo isola e recorta fragmentos de conteúdos éticos e cognitivos do cotidiano tanto escolar quanto da cultura (regional, digital...) de espectro mais amplo, aparentemente dispersos em um primeiro olhar, instituindo-os como valores na tentativa de estabelecer uma relação dialógica entre as vozes enunciadas pela via das palavras e as vozes estéticas, sonoras e visuais. Confirmando um contexto apreciativo onde esse valor transita, o jovem busca pela convergência de sentidos comunicativos entoados pela narrativa composicional em ações que dependem tanto da situação mais imediata em que se encontra a produção narrativa, quanto da situação social-cultural em que se encontra.

Burgess e Green (2009) definem este tipo de composição produzida a partir do cotidiano (incluindo bilhetes, fotos, vídeos caseiros e outros), bem como seu compartilhamento em redes sociais em coexistência à produção das grandes agências midiáticas, de criatividade vernacular, ou criatividade do cotidiano. Esse conceito diferencia-se do que Jenkins (2008) define como narrativa



transmidiática - expressão utilizada por ele para nomear práticas comerciais de convergência de processos criativos na cultura. Mas embora diferenciadas, tanto a narrativa transmidiática quanto a criatividade do cotidiano proliferam sustentadas por toda uma comunidade participativa. A interface do YouTube colabora no movimento dessa expressividade narrativa em direção a uma territorialidade informacional.

O conceito de criatividade vernacular ou do cotidiano deve ser especialmente considerado enquanto gênero digital do efêmero nos processos criativos/inventivos da cultura juvenil, caseira e escolar. Na educação midiática, esse digital efêmero parece estar muito próximo ao que ocorre no improvisado de contar histórias, um lugar vinculado à produção composicional inusitada de sentidos dispersos, constituindo uma típica criatividade do cotidiano, a ser acolhida em sua especificidade, intencionalidade e singularidade, como sugere Axt (2004).

O jovem que se expressa na atividade videográfica caseira escolar apresenta um fluxo comunicativo próprio, enredado à cultura digital, movendo-se em direção ao evento histórico de sua ação, de suas escolhas no ato realizado. O caráter singular dessas narrativas juvenis nos possibilita apreciá-las em seus processos criativos na cultura digital.

Segundo Setton (2009, p.72) “é isso o que se espera para uma discussão inovadora no campo das TICs, pois que assim é possível focar o processo de produção e não o produto desse processo”. Na educação brasileira, até recentemente, temos uma história muito mais próxima às imagens fotográficas, aos livros e à mídia impressa, do que às imagens fílmicas. Ainda é muito comum encontrar nas salas de aula recortes e colagens em trabalhos enquanto que os vídeos ficam restritos a um ou outro momento específico que estão sendo revolucionadas pelas mídias móveis, celulares, tablets e smartphones.

Nos anos 1970, no Brasil, os vídeos em estilo de aula-documentário dos telecurso, ou o uso de novelas educativas, inauguraram tentativas de incluir a videografia aos objetivos pedagógicos. No entanto, os vídeos nos espaços escolares começaram a conquistar professores e alunos somente no final da década de 80, quando foi ao ar a TV Escola, para que, enfim, os vídeos se tornassem recursos possíveis na maioria das salas de aulas das escolas públicas brasileiras. Mais recentemente, algumas ações de cunho público e mais abrangentes, tais como os Programas Mais Educação (MEC), Ensino Médio Inovador (MEC) e Ponto de Cultura (MinC), possibilitaram também que cada escola implementasse a educação midiática através de cursos e atividades específicas dirigidos a esse fim. Também o Projeto CIVITAS/UFRGS tem favorecido esta prática no Ensino Fundamental, anos iniciais, conforme indicado em Axt e Martins (2008).

Com ações cada vez mais contundentes, por parte também dos órgãos públicos, a linguagem videográfica começa a ser fortalecida nas salas de aula quando em ação com a educação midiática e com o ansioso imaginário juvenil que, cada dia mais, parece desejar ser um dos protagonistas desses vídeos. Muitas experiências têm sido publicizadas em blogs e vlogs pessoais na internet, independentes do acompanhamento pedagógico: mais do que esperar receber orientações e oportunidades, os próprios alunos se lançam no desafio de encontrá-los na rede.

Ao que parece, os jovens não têm se preocupado com quem tem acesso às suas produções, se é ou não seu conhecido, ou com quem estão se comunicando através das redes sociais como Facebook, Twitter, Instagram... Formam comunidades, com base em proximidade de interesses temáticos, ou de iniciativas coletivas de ações ou de produção, sem mesmo ter encontrado pessoalmente, fisicamente, um ao outro. Além disso, fazem parte de comunidades também tão diferentes quanto ecléticas, possivelmente na tentativa de dar conta da fluidez, multiplicidade e diversidade identitária de que fala Canevacci (2008). Surpreendentemente, os vídeos digitais compartilhados em blogs e vlogs, além de inúmeros, são extremamente interessantes, não só por se apresentarem nessa matriz digital sem restrições de acesso, mas também por nos desafiar para além de interpretações técnicas e/ou críticas de uma educação midiática.

Para além de interpretações técnicas e/ou críticas: a paródia videográfica escolar como matriz polifônica de sentidos

Os vídeos digitais publicados no YouTube, nomeados pelos estudantes como Trabalhos de Português, Trabalhos de História, etc., catalogados como paródias já em suas tags no YouTube apresentam uma esteticidade peculiar: paródias, movimentadas e carentes de olhares pedagógicos, se apresentam não só em sua intencionalidade criativa, mas especialmente em variados estilos. Ora essa narrativa paródica nos convida a rir, ora a ironizar. De qualquer maneira se percebe que a proposta que nos movimenta em direção ao que foi parodiado nos mantém dialogando também com outros elementos criando ressonâncias inusitadas e originais.

As narrativas paródicas nos trabalhos escolares, das quais falamos, se apresentam em sentidos que escapam de uma possibilidade de análise apenas técnica e/ou crítica: como os professores avaliariam grosserias, sátiras e outras apropriações textuais típicas de uma paródia, tais como o pastiche (a imitação), o travestimento (mascaramento) e o grotesco (absurdo)? Ou seria essa narrativa paródica, em sua complexidade enunciativa, descartada pelo olhar docente que só busca no vídeo o conteúdo escolar?



Uma característica dessa narrativa paródica juvenil é a possibilidade de produzir outros sentidos – sentidos polifônicos em canto paralelo – a partir de uma obra que atingiu conhecimento público, notoriedade cultural. A narrativa paródica só é compreendida através da semelhança e correspondência ao que já se conhece na obra original - o que é parodiado precisa estar na cultura do cotidiano para ser devidamente identificada. Para Bakhtin (2000) a composição estética envolve componentes, materiais e imateriais, e participantes em uma enunciação. A cultura do cotidiano, entre grosserias e absurdos, se oferece para servir de inspiração à paródia no contexto da composição juvenil. O vídeo, portanto, em seu conjunto expressivo, é esse típico enunciado estético juvenil em tempos de cultura digital.

Não só a publicidade, a moda, a arte e a arquitetura, mas também a escola apresenta o seu componente estético nessa metrópole que Canevacci (2008) define como metrópole comunicacional enquanto corpo expandido, entrelaçado e hibridizado em fluxos comunicativos contemporâneos. Nela, os edifícios, prédios, shoppings são corpos comunicacionais em extensão que, somatizados pelos fluxos da tecnocomunicação, atravessam poros e olhos desses corpos comunicacionais, num sentido profundo da multiperspectiva do fazer-se ver. A polifonia está tanto no componente quanto no fluxo comunicacional. A narrativa paródica videográfica juvenil recolhe fragmentos dispersos de sentidos e de conteúdos para instaurar valores composicionais na fronteira entre a escola e a cultura digital, produzindo um corpo sonoro-visual-textual singular e, ao mesmo tempo, polifônico e convergente.

Os componentes estéticos ou valores, quando entoados em parceria com grosserias, sátiras e outras apropriações textuais típicas de uma narrativa paródica, se comportam tal como os atratores para os fetiches visuais na metrópole comunicacional descrito por Canevacci (2008). Esses atratores, de alto valor fetish, absorvem todas as atenções. Empregado em sua potência comunicativa, o atrator é fragmento simbólico que fixa sentidos e que, em algum momento do fluxo comunicativo, paralisa e instiga a (tentar) decifrá-lo. Para Canevacci (2008), os atratores são códigos visuais erópticos que, difundidos na comunicação, concentram olhares e empoderam enigmas e sentidos, até então silenciados, orientando e liberando desejo estético numa relação indissociável com a alteridade-dialógica.

As paródias videográficas escolares podem apresentar os atratores enquanto um traço estilístico (porque expressão singular) e sistemático (porque recorrente), convocando o espectador à produção de sentidos. Neste contexto das paródias videográficas escolares o atrator está presente em elementos que se destacam no cenário, à exempla das echarpes, nos óculos, nos sapatos, nos cobertores listrados... O atrator também pode estar presente em outros componentes como sons, escritas e expressões culturais, inclusive algumas tipicamente desse mundo juvenil e escolar,

dispostos no encontro cruzado de conteúdos heterogêneos: tudo o que se quer é magnetizar o espectador.

O componente estético nas paródias videográficas escolares só pode ser apreciado num modo contemplativo, compreendido como acolhimento ativo e amoroso do outro nessa relação. Existe uma constante busca de um acabamento provisório e efêmero heterogêneo, disperso e fragmentado, que dá corpo a diferentes vozes numa composição expressiva e estilística, recheada, ao mesmo tempo e paradoxalmente, de clichês e de inusitados provocativos frequentemente grotescos. O componente estético da narrativa videográfica juvenil em trabalhos escolares apresenta valores encarnados, dispersos em palavras e em matérias dinâmicas, em estesias sonoras e visuais, que se tramam e se conectam em composição, sempre *sui generis*, do qual os próprios clichês fazem parte.

Narrativa paródica grotesca em forma videográfica escolar

A narrativa paródica grotesca em forma videográfica escolar se assume como enunciação estética engendrando conteúdo interior e objetivação exterior em direção a um interlocutor/fruidor/espectador ativo e participante. Um espect-autor (BOLL, 2013), na intersecção com o conceito de espect-ator em Canevacci (2008), e de autoria em Bakhtin (1988), se apresenta em composição *sine qua non* para que possa ser apreciada.

Espect-autores se encontram neste espaço comum de expressão e de contemplação (ativa), configurando essa enunciação estética em uma dinâmica comunicativa dialógica, que, segundo Bakhtin, o objeto estético não existe antes da criação, nem independente dela (1988). Na paródia, a intencionalidade do processo criativo opera na produção de um “canto paralelo” em relação a determinado original, “destruindo”, desta maneira, o sentido estabelecido no original pela produção estilizada ostensiva do duplo sentido, ou do sentido paralelo. A composição paródica cria corpo na medida do processo de destruição da estilização do outro (original). A escolha intencional de elementos - fragmentos de conteúdo -, do original, isolados e recortados pelo autor da paródia para essa destruição estilizada, dá origem à composição paródica.

No processo de estilização da paródia videográfica escolar, o elemento estilizado é mostrado em parceria com elementos contemporâneos, recriando a própria linguagem parodiada a partir de desejos, conflitos, resistências..., em variedades de procedimentos. Mesmo quando o foco é um original da literatura clássica brasileira, a composição do estilo busca seus elementos nos personagens da vida real contemporânea, como programas televisivos e nas músicas populares, carregando a marca de seus criadores: sua intencionalidade ideológica.

Nas praças públicas da Idade Média, por exemplo, o grotesco se apresentou em seus mais diversos gêneros e variações estilísticas, em formas e símbolos de animais, bufões, malandros e tolos, para fazer com que as obscenidades proibidas na cultura dominante, dos clérigos e senhores feudais em composições avizinhas à cultura carnavalesca incitassem o riso (Bakhtin, 2008). Hoje temos uma composição avizinhada



à escola onde a intencionalidade juvenil, mascarada de certa maneira, resgata a cultura carnavalesca, buscando modos de provocar o riso pela comicidade paródica e, em muitas situações, também grotesca. Tem-se, então, um rito escolar, o dos trabalhos escolares, apresentando-se na praça pública da internet, seus vídeos na forma de uma narrativa paródica grotesca.

Trabalhos escolares definidos pelos jovens como “paródias” se oferecem como enigmas para serem decifrados por um professor com “boa vontade” (ECO, 2013), cúmplice dessas ressonâncias irônicas, dos risos debochados, escrachados, entre os corpos comunicacionais em seus movimentos sonoros-visuais-textuais. Trabalhos escolares *sui generis* em aparente descrédito às regras escolares.

Um recorte apreciativo das paródias videográficas escolares

Enquanto foco temático, a obra original “São Bernardo” de Graciliano Ramos, apresenta-se com o contexto ampliado de um reality show nos moldes do programa Big Brother Brasil - BBB. Esse programa, conhecido da cultura brasileira contemporânea pelo tom confessional historicizado e publicizado de cada jogador que dele participa, dá vida ao personagem Paulo Honório da obra de Graciliano Ramos, recriado na paródia videográfica escolar como “Paulão” como um jogador no BBB (Big Brother Brasil).

A produção desse vídeo faz parte do site compartilhamento do YouTube¹. Trata-se de uma página pública, de acesso irrestrito, que se apresenta como “Trabalho de Português: Paródia do Livro de São Bernardo”. Na abertura do vídeo aparece o seguinte comentário: “Decidimos fazer uma mistura de Big Brother Brasil com o resumo do livro”. Esse vídeo foi postado dia 20 de junho de 2011, por Gabriel Dorfman, na categoria “viagens e eventos”.

Em determinado momento do referido reality show existe um “confessionário” onde cada jogador deve expressar a verdade sobre as questões colocadas. O personagem Paulo Honório (na obra clássica de Graciliano Ramos) ou Paulão (no programa popularmente intitulado BBB), estilizado pelos traços persecutórios típicos descritos no livro, conta sua vida em tom confessional de um típico romantismo piegas – tal como ocorre no livro. Nessa narração se apresentam elementos grotescos inusitados tais como a letra de um funk carioca “sou foda na cama eu te esculacho” ou a fala da principal personagem “enfiei a faca nele”, onde o homicídio e as conotações sexuais de submissão se sobressaem entre escritas, falas e imagens.

Os elementos da música - palavras cantadas e enredo - se apresentam grosseiros, brutos, com “palavrões” e conotações sexuais de submissão como protagonizados por Paulo Honório, na obra de Graciliano Ramos. O machismo, como elemento dessa composição, justificado pelo homicídio em defesa da sua dignidade máscula, dando o tom dos elementos contemporâneos, mostrando uma intencionalidade ideológica.

¹ É possível acessá-lo em <https://www.youtube.com/watch?v=S9kErQ4f6vQ>

Os nomes com as fotos dos atores e personagens, pelo menos duas para cada jogador e pelo menos uma em atitude grosseira, são apresentados na introdução em uma composição que faz unir os elementos palavra-cantada e palavra-escrita na tela digital. Vale também ressaltar que o elemento da palavra-cantada na letra da música une-se ao protagonista da paródia videográfica, Paulo Honório (no livro) ou Paulão (no BBB), que apresenta no funk carioca apresenta traição e machismo no tema.

O canto paralelo da paródia videográfica, que denunciam o machismo em tom intimista, confessional e público, em uma típica exposição de sua elucubração inconsequente, imaginando que poderia ter a chance de participar de um programa de reality show. Surpreendentemente, ou nem tanto para um apreciador atento, o protagonista Paulão foi julgado como ELIMINADO, impossibilitado de participar. Paralelamente, o popular e o clássico se unem para referendar a intencionalidade ideológica de um mau caráter.

Os elementos, aparentemente heterogêneos, distribuídos ao longo do vídeo, compõem o atrator que suspende e captura a atenção do expectador, por meio da fragmentação da obra de Graciliano e do BBB em pequenos pedaços, que se unem para compor uma narrativa grotesca. Uma narrativa grotesca romântica que ora se apresentava intimista, enclausurada nos pensamentos de Paulão, ora se apresentava como narrativa grotesca medieval, onde o “terrível” - do homicídio e do suicídio - aparecia mais uma vez em tom de “bobagem alegre”. Aos espect-atores, a intencionalidade ideológica se movimentou entre sentidos do machismo e dos papéis femininos assumidos pelas personagens. Uma intencionalidade que apresenta, entre elementos contemporâneos e não-contemporâneos, a tragédia de uma relação baseada em desconfiança, desamor, interesses, que Paulão anuncia como “apenas negócios”, de um protagonista persecutório.

No vídeo, as palavras faladas, as legendas escritas, a entonação da voz, a grosseria nos gestos e na composição das roupas, assim como os apetrechos dispostos pelos cenários, apresentam-se como elementos de ocultação de sentidos - os atratores -, tendo em vista uma intencionalidade juvenil a ser desvendada pelo espectador de boa vontade e atento: o espect-autor.

Entendemos os atratores, nessa composição juvenil, como códigos de acesso aos processos criativos, tanto para que o jovem possa compor a sua paródia videográfica escolar, quanto para que o espect-autor, seu professor e colegas, possam ingressar nela, decifrando os sentidos do enigma, agora encarnados em canto paralelo. Nos vídeos escolares, podemos afirmar que,

O atrator, enigmático e paradoxal, se produz no cruzamento de conteúdos fragmentários, dispersos e heterogêneos, gerando momentaneamente, pelo inusitado dos múltiplos e excessivos cruzamentos de sentido, uma espécie de parada virtual no tempo, um entre-tempos intervalar que faz emergir um nano-momento de suspensão de todo o sentido, gerando um non-sense ou um vazio de sentidos, em que nos perguntamos: ‘o que quer dizer esta combinação?’. É na busca do sentido, no entre-tempos, que o espectador se faz espect-autor, tensionando-se ao atrator-enigma. (BOLL, 2019)



E esse enigma é justamente o atrator em movimento no vídeo, que, ao mesmo tempo, oculta e espera o sentido.

O efeito dessa montagem narrativa paródica estudada aqui se configura pelo riso, um riso perpassado pelo tom de denúncia, às vezes grotesco, mas, ao mesmo tempo, de criação poética. Essa paródia videográfica juvenil canta simultaneamente o mundo escolar e o mundo contemporâneo, em toda sua potência, mas também em suas mazelas grotescas.

Apresenta o grotesco avizinhado à realidade da violência doméstica e ao pieguismo do auto arrependimento de um homem “machista” e seus atos destrutivos cometidos em vista de fantasias persecutórias, ciúme e ganância. Uma comunicação juvenil amarrada, cantada em trabalho escolar que não é tecida em tom sério, mas é composicionalmente dolorida, triste/alegre e grotesca, que quer fazer rir, porém em riso tenso da denúncia escrachada de um tempo vivo e atual.

Algumas considerações

Os gêneros cômicos, nos diz Bakhtin (1988), sempre foram os mais livres e menos regulamentados: o espírito oficial e a burocracia revestidos pela seriedade não conseguiram degenerar o riso. Nas narrativas paródicas grotescas, o atrator entonado aproxima o que antes não combinava, destrói o que antes era combinação perfeita. Onde antes se tinha apenas laços de vizinhança habituais, passa-se a ter agora, pela paródia videográfica escolar, laços de vizinhança inesperados. Sentidos inusitados, antes silenciados, explodem numa miríade polissêmica de novos sentidos paralelos cuja tônica é o riso cômico, nervoso e debochado.

A função estética no vídeo escolar apreciado encontra-se, em nosso entendimento, na composição intencional de vizinhanças inesperadas entre conteúdos heterogêneos, e via de regra, dispersos, com vistas a fazer rir. E é o atrator que carrega (literalmente) o grotesco para cenário educativo, pelo atravessamento composicional de roupas, jeitos e trejeitos que, em movimento, sugam nossos olhares espect-autores em direção às multivozes que ali se exibem obrigando-nos a uma posição enunciativa de interpretação (autoral).

A narrativa paródica juvenil, em nosso contexto contemporâneo digital, traz em sua composição (estética) uma plena dialogicidade acoplada a uma linguagem poética grotesca, em que o jovem afirma sua potência ao dizer-se parte desse mundo. Um mundo onde ele não pode ser reduzido a um número, a um consumidor, a um certo/errado, ele é parte desse paradoxo composicional entre convergência transmidiática e processos criativos a partir do cotidiano - é ele o artista:

O artista é, precisamente, [...] aquele que não se limita a participar da vida (prática, social, política, moral, religiosa) e a compreendê-la apenas do seu interior, mas aquele que também a ama do exterior – no ponto em que ela não existe para si mesma, em que está voltada para fora e requer uma atividade

situada fora de si mesma e do sentido. [...] encontrar o meio de aproximar-se da vida pelo lado de fora, é esta a tarefa do artista. (BAKHTIN, 2000, p.205)

Na tentativa de compreender a transgressão juvenil em trabalhos escolares em forma de vídeo, o detalhe do grotesco é um elemento fundamental no processo dessa enunciação estética, clivada entre a convergência consumista e a produção singularizada. Sim, consumidores. Sim produtores. Sim espectadores, pois não há mais somente as paródias avizinhas inesperadamente aos vídeos, à escola e aos trabalhos escolares, há também trabalhos escolares avizinhas inesperadamente a uma enunciação estética de natureza cômica grotesca: a narrativa paródica grotesca.

Uma típica comunicação dialógica, onde quem vê algo, vê e (re)age atribuindo sentidos, técnica e/ou criticamente, o faz com todos seus poros, dilatando seu olhar com todas as pupilas materiais e imateriais de seu corpo, pele e alma. Também atribui sentidos pelo tensionamento que emerge dos múltiplos enunciados em cruzamento, na liberação dos muitos “eus” e suas vozes. Como num jogo, cada voz tensiona todas as vozes desafiantes, não sendo nunca uma jogada à parte, solitária. Uma produção que se mantém ativa na relação dinâmica também com fruidores/leitores dessas comunicações e que, em sintonia com a cultura digital, convida-nos a apreciar essas enunciações estéticas em vídeos escolares no YouTube. Há, portanto, outra forma de compreender os estudos sobre a educação midiática na escola.

REFERÊNCIAS

AXT, M. Civitas, a cidade viva: ou de um espaço para o acontecimento-invenção na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n.02, p. 219-235, 2004.

_____; MARTINS, M. Coexistir na diferença: De quando a formação em serviço pensa modos de habitar a sala de aula. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero. (Org.). *Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos.*, v. 1, p. 133-158. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. 1, p. 133-158.

BAKHTIN, M.M. *A Cultura Popular na Idade Média*. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Unesp, 1988.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOLL, C.I. *Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no YouTube*. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2013. 117f.

_____; AXT, M.; MULLER, D.N *Aplicativos mobile pedagógicos para a Educação Básica: da possibilidade dialógica para uma inteligência conectiva*. In: TRINDADE, S. (Org.) *Educação e Humanidades Digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Coimbra: Coimbra Editora, (no prelo).



BURGESS, J.; GREEN, J. YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CANEVACCI, M. A Comunicação Entre Corpos e Metrôpoles. Signos do Consumo, v.1. n.1, jan.-jul de 2009.

_____. Fetichismos Visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ECO, U. Confissões de Um Jovem Romancista. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GUATTARI, F. CAOSMOSE: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34. Editado em 1992. 2. ed. em 2012.

JENKINS, H. Cultura da Convergência. São Paulo: Aleph, 2008.

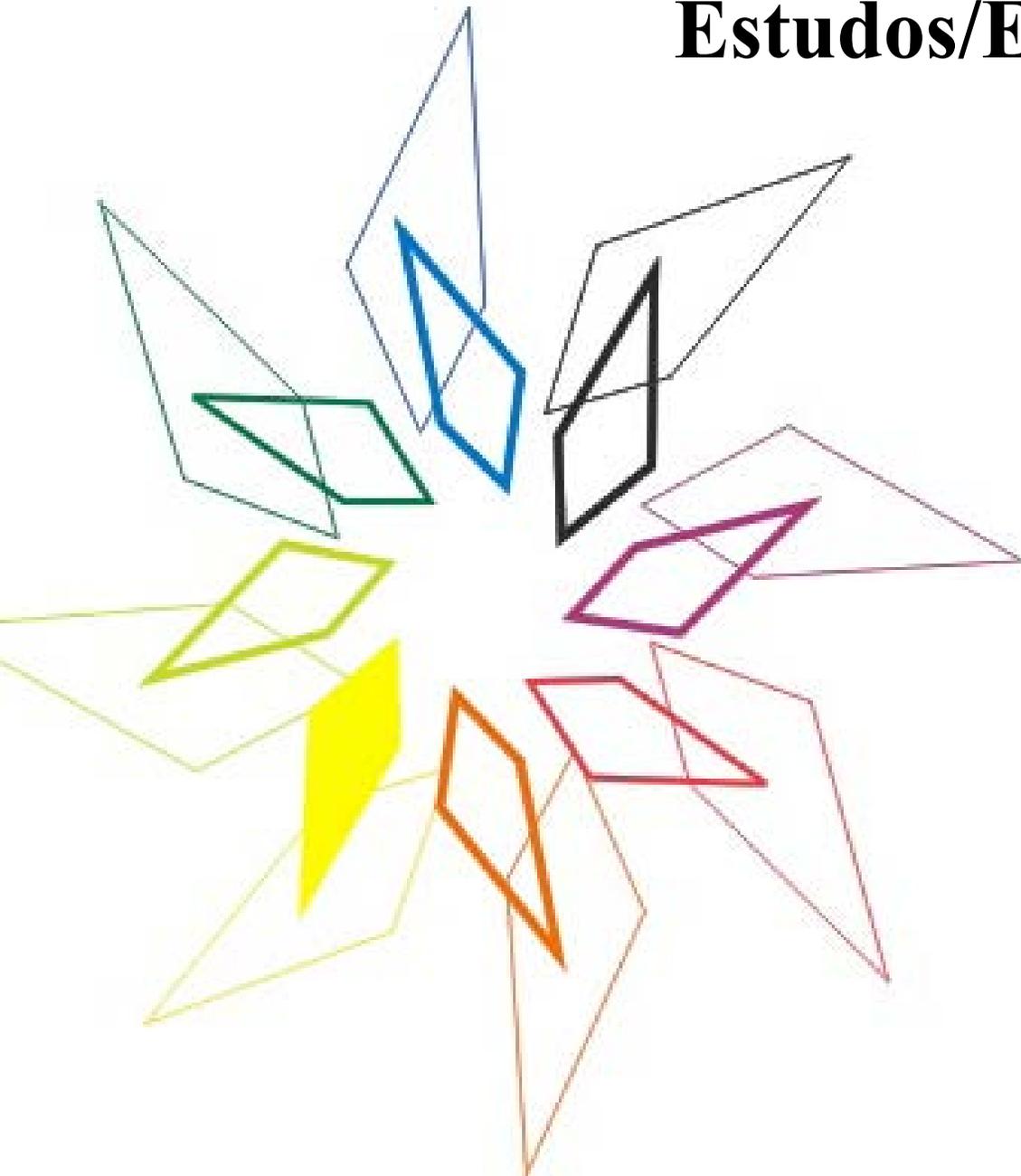
SETTON, M. da G. J. Juventude, Mídias e TIC. in SPOSITO, M.P. (coord.) Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), vol. 2. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

Enviado em: 17 de julho de 2019

Apreciado em: 30 de julho de 2019

Inserido em: 01 de agosto de 2019

Estudos/Ensaaios



JEAN-LUC GODARD E A EDUCAÇÃO: o exemplo de La Chinoise (A Chinesa, 1967)

JAILSON DIAS CARVALHO

Doutor em História (Universidade Federal de Uberlândia, 2017). Professor de História da rede estadual de Ensino de Uberlândia. Pesquisa sobre cinema e história, atuando, principalmente, em historiografia clássica do cinema brasileiro; história, cinema e modernidade. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4619-9468>. E-mail: carvalho_jailson@yahoo.com.br

JEAN-LUC GODARD E A EDUCAÇÃO: o exemplo de La Chinoise (A Chinesa, 1967)

Decorridos cerca de cinco décadas após o seu lançamento em 1967, a película *La Chinoise* (A Chinesa), de Jean-Luc Godard, não cessou de produzir efeito junto aos espectadores e admiradores da obra do cineasta francês. Nesse sentido, a película *La Chinoise*, compreende determinados elementos em seu interior que sinalizam para o fato de que a educação, entendida como um processo de formação dos indivíduos, parece ser manejada, tendo por objetivo impelir, insuflar os integrantes da célula de estudos Aden Arábia à ação revolucionária. Nesse tocante, o manuseio de textos canônicos do marxismo (de Mao Zedong, dentre outros), proclamados em voz alta, indicaria determinados procedimentos de ensino-aprendizagem, que, conjugados a determinados métodos e instrumentos, tais como o uso da lousa, cartazes, esquetes, traduzem formas de ensino que contribuiriam para que os militantes propiciem a revolução. Desta forma, conceitos como gêneros do discurso provenientes de Mikhail Bakhtin e gêneros de atividade, tematizado por Daniel Faïta, tornam-se fundamentais para entender *La Chinoise* e sua relação com a educação..

Palavras chave: Educação. *La Chinoise* (A Chinesa). Gêneros do Discurso; Gêneros de Atividade; Jean-Luc Godard.

JEAN-LUC GODARD AND EDUCATION: the case of La Chinoise (The Chinese, 1967)

Around five decades after the release of *La Chinoise* (The Chinese) in 1967, by Jean-Luc Godard, the movie has never stopped affecting viewers and admirers of the French moviemaker's work. *La Chinoise* has certain intern elements that point out to the fact that education, understood as a process of forming individuals, seems to be managed with the aim to prompt and instigate the members of the Aden Arabia cell to revolution. In the movie, handling canonical Marxist texts (by Mao Zedong, among others), proclaimed out loud, seems to indicate certain teaching-learning procedures, which, along with some methods and instruments such as the use of a board, posters, and sketches, translate forms of teaching that could contribute to militants to promote a revolution. Thus, concepts like speech genre, by Mikhail Bakhtin, and professional genre, by Daniel Faïta, are essential to understand *La Chinoise* and its relation with education.

Keywords: Education; *La Chinoise* (The Chinese); speech genres; professional genres; Jean-Luc Godard.



JEAN-LUC GODARD Y LA EDUCACIÓN: el ejemplo de La Chinoise (La China, 1967)

A casi cinco décadas de su estreno en 1967, la película La Chinoise (La China) de Jean-Luc Godard, no ha dejado de surtir efecto entre los espectadores y admiradores de la obra del cineasta francés. La película La Chinoise contiene ciertos elementos que señalan el hecho de que la educación, entendida como un proceso de formación de los individuos, parece ser manipulada con el objetivo de impulsar e inducir a los integrantes de la célula de estudios Aden Arábia a la acción revolucionaria. En este contexto, el manejo de los textos canónicos del marxismo (de Mao Tse-Tung, entre otros) proclamados en voz alta, indicaría determinados procesos de enseñanza-aprendizaje que, conjugados con determinados métodos y herramientas tales como el uso del pizarrón, afiches y sketches, reflejarían formas de enseñanza que contribuirían a que los militantes propicien la revolución. Por consiguiente, los conceptos como géneros del discurso de Mikhail Bakhtin y géneros de la actividad, tematizado por Daniel Faïta, se vuelven fundamentales para entender La Chinoise y su relación con la educación.

Palabras-clave: educación. La Chinoise (La China). Géneros del discurso. Géneros de la actividad.

JEAN-LUC GODARD E A EDUCAÇÃO: o exemplo de *La Chinoise* (A Chinesa, 1967)

Introdução

A partir da segunda metade dos anos noventa, o cineasta Jean-Luc Godard atraiu o entusiasmo de uma constelação de intelectuais que transitam por diversas áreas, dentre eles, historiadores, sociólogos e críticos de literatura em diversas partes do mundo.

A esse interesse, credita-se o lançamento de seu filme *Histoire(s) du cinéma* (1998), no Brasil, *História(s) do cinema*, que granjeou uma série de artigos e dissertações¹. Na esteira desse fluxo de investigação, um conjunto expressivo das obras de Jean-Luc Godard foi exibido no Brasil em uma mostra cinematográfica consagrada para esse fim em três capitais brasileiras, São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, durante o ano de 2015 e início de 2016, o que revela o papel preponderante que ele tem assumido na atualidade, combinado a um maior conhecimento de sua biografia, que contribui para esclarecer aspectos de sua trajetória pessoal e artística².

Contudo, o período de sua trajetória que nos interessa diz respeito à produção godardiana entendida como cinema político, ou seja, a produção que aborda a relação que o cineasta estabelece entre o cinema e a sociedade. A obra fílmica *A chinesa* é imediatamente anterior à inserção de Godard no grupo Dziga Vertov³. A experiência com esse grupo tinha como

¹ Na Argentina, podemos citar a obra conjunta que trata sobre a película *História(s) do cinema* (1998), de Jean-Luc Godard, e, no Brasil, cabe referir-nos à edição organizada por José Francisco Serafim, que teve a mesma preocupação. Ver: SARLO, Beatriz et al. *Jean-Luc Godard: el pensamiento del cine, cuatro miradas sobre Histoire(s) du cinéma*. Buenos Aires: Paidós, 2003. e SERAFIM, José Francisco (Org.). *Godard, imagens e memórias: reflexões sobre História(s) do cinema*. Salvador: EDUFBA, 2011.

² A respeito do projeto *Retrospectiva Jean-Luc Cinema Godard no Brasil*, confira: PUPPO, Eugenio. ARAÚJO, Mateus (Org.). *Godard inteiro ou o mundo em pedaços*. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2015. Sobre a biografia de Jean-Luc Godard, que recebeu a colaboração dos familiares dele com o envio de fotos e documentos e notabilizou-se pelo caráter ampliado da pesquisa sobre a vida de Godard, ver: BAECQUE, Antoine de. *Godard: biographie*. Paris: Grasset, 2010b.

³ Cabe frisar que a narrativa da fita *A Chinesa* trata sobre um grupo de militantes jovens de esquerda que alugam um apartamento durante uma temporada de férias estudantis e, nesse curto período, participam de um grupo de estudos sobre aspectos que envolvem a sua formação tendo como horizonte a revolução. Membros de uma célula marxista-leninista, intitulada de Aden-Arábia, alguns desses ativistas lecionam aulas teóricas, e todos praticam exercícios ginásticos. Sua formação prevê a encenação de episódios da atualidade e, como prática, o terrorismo torna-se o meio para se alcançar a revolução.

características produzir filmes coletivamente e intervir nas reivindicações imediatas dos atores sociais em conflito, estabelecendo discussões sobre as lutas de classes, o papel do movimento estudantil, dentre outros temas. O grupo contou com a participação, por exemplo, de Jean-Pierre Gorin e Godard. Cabe assinalar que Jean-Pierre Gorin e Jean Baby, “redator chefe de *Economie et Politique*, antigo responsável do PCF [...] e um dos primeiros membros do comitê central comunista a se declarar maoísta” (BAECQUE, 2010b, p. 353, tradução minha), guiaram Jean-Luc Godard no maoísmo francês. No entanto, desse contato, foi unicamente Godard que formulou a narrativa de *A chinesa* (BAECQUE, 2010b, p. 353).

Portanto, a experiência de concretização do filme pelo diretor congregava um alcance estético e, ao mesmo tempo, promovia ou delineava os atores que ele acreditava estarem em luta ou serem capazes de dar impulso à mudança social. Em suma, *A chinesa* assegurava em seu interior uma proposta artística e fazia um exame sobre a participação e a intervenção de várias forças políticas em seu presente imediato. Esse diagnóstico proposto por Godard no plano do cinema envidou críticas expressas à primazia cinematográfica estadunidense no mundo e, no plano da política mais geral no continente europeu, sobretudo na França, estabeleceu questionamentos sobre a atuação do Partido Comunista Francês (PCF), que se atava a uma proposta de coexistência pacífica, tinha como fiador o Partido Comunista da União Soviética (PCUS) e previa um alinhamento diplomático-político internacional de convivência e reconhecimento dos Estados Unidos como potência bélica no mundo capitalista.

Ao encenar determinados atores políticos capazes de promover rupturas, como, por exemplo, a China, o maoísmo e a Revolução Cultural Proletária deflagrada naquele país, ou mesmo ao aludir ao protagonismo de Ernesto Che Guevara e a Fidel Castro, o cineasta desenvolveu, com *A chinesa*, um produto, não é por demais insistir, artístico – não isento de ironia – com características definidas de intervenção política na órbita da autoria no cinema. Essa atitude atraiu a atenção de determinado público, já familiarizado com sua temática, e também de atores que exerciam uma participação social premente entre os anos finais da década de sessenta. Por essas razões, a obra e esse período interessaram-nos de perto, sobretudo a sua relação com a educação⁴.

⁴ Na obra *Godard e a Educação* (2013), que acreditamos ser de inspiração para enveredarmos por este tópico em *La Chinoise*, emergem os seguintes temas concernentes à obra cinematográfica de Jean-Luc Godard: a existência ou não de uma pedagogia godardiana das imagens, aportes que sinalizam para uma vinculação entre a educação e o ofício de criação cinematográfica sendo que procuraremos relacionar tais contribuições com a apreciação de uma reflexão sobre a possibilidade de *La Chinoise* educar ou não.

Nesse prisma, incumbe descrever as vicissitudes decorrentes da cinefilia francesa⁵, fatores que, acredita-se, intensificaram as posições de esquerda do diretor nos anos finais da década de sessenta e contribuem para aproximarmos de nosso objeto.

Nesse cenário, dois episódios relacionados com a cinefilia francesa, entre os anos de 1966 e 1968, merecem destaque, pois envolveram um expressivo número de indivíduos em torno da interdição da película *A religiosa* (1965), de Jacques Rivette, e da destituição de Henri Langlois da Cinemateca Francesa⁶. Trataremos somente da interdição do filme, entretanto, cabe destacar que tais acontecimentos evidenciaram a “tomada de consciência política dos cinéfilos”, de acordo com Antoine de Baecque (2010a, p. 389; 2010b, p. 391), dentre os quais se inclui Jean-Luc Godard, que teve um papel preponderante durante esses eventos

No primeiro deles, é preciso ter em conta que trechos do filme *A religiosa* já haviam sido exibidos na televisão francesa sem que houvesse contestação quanto a isso. A Comissão de Controle dos Filmes, inclusive, por duas vezes pronunciara-se favorável nesse sentido. No entanto, diversas petições circulavam no meio católico, sobretudo nas escolas particulares, contrárias a sua exibição. Depois de muita pressão, multiplicaram-se os ataques ao filme, que acabou sendo proibido pelo Ministro da Informação, Yvon Bourges, em 1º de abril de 1966.

Portanto, a proibição de veiculação da película foi, notadamente, política, e a reação dos cinéfilos face a ela denotou uma mudança na cinefilia, visto que exigiu um enfrentamento com o poder político. O descompasso entre a expectativa frustrada e a proibição implica, pois, um novo horizonte, abalizado pelo confronto para liberação do filme na prática da cinefilia francesa.

O episódio de interdição da película mobilizou Jean-Luc Godard. Ele teve uma atuação marcante, promovendo a coleta de assinaturas de personalidades contrárias ao veto do ministro e pronunciando-se na imprensa a favor da liberação do filme.

⁵ Na obra *Godard e a Educação* (2013), que acreditamos ser de inspiração para enveredarmos por este tópico em *La Chinoise*, emergem os seguintes temas concernentes à obra cinematográfica de Jean-Luc Godard: a existência ou não de uma pedagogia godardiana das imagens, aportes que sinalizam para uma vinculação entre a educação e o ofício de criação cinematográfica sendo que procuraremos relacionar tais contribuições com a apreciação de uma reflexão sobre a possibilidade de *La Chinoise* educar ou não.

⁶ Muito embora a mobilização a favor de Henri Langlois tenha ocorrido após a produção do filme *A chinesa*, a atuação em prol de seu retorno à direção da Cinemateca Francesa de parte expressiva da cinefilia na França foi um dos fatores que contribuiu para fomentar a participação política não somente de Jean-Luc Godard, mas também de François Truffaut e dos membros da redação dos *Cahiers du cinéma* (BAECQUE, 2010a, p. 391).

Nesse tocante, a intensa mobilização da cinefilia francesa que decorreu após a interdição do filme *A religiosa* contribuiu, por fim, para que o veto fosse derrubado e a película pode ser exibida em 26 de julho de 1967 nas salas francesas. Dessa experiência, resultou uma cinefilia mais destemida e politizada e um cineasta, como Jean-Luc Godard, combativo e atuante, e tal desejo de intervenção pode ser percebido na forma como se organiza, na película *La Chinoise*, a educação e a revolução

1.1 Educação revolucionária em La Chinoise

O universo instrucional dos indivíduos está presente na fita *La Chinoise*. Neste aspecto, cabe salientar os elementos que evidenciam tal assertiva na trama narrativa do filme. É preciso notar também se o aspecto de formação que recobre a película é indicador de um caráter recepcional do cineasta Jean-Luc Godard de uma determinada compreensão da educação, cabendo investigar se tais nuances da narrativa da película familiarizam ou conferem ou não uma proximidade do espectador em razão da temática inerente à película *La Chinoise*.

O início do filme revela o preceito instrutivo de que se serve a narrativa para descrever a trajetória de cinco personagens que alugam um apartamento durante as férias de verão, com o intuito de estudar textos canônicos do marxismo, ou partes de obras da literatura universal, bem como pretendem investigar ou analisar (conforme aceção dos personagens) “situações concretas” (de acordo com o jargão marxista-leninista), como, por exemplo, a guerra do Vietnã, tendo por objetivo intervir nesta situação.

O começo da película é constituído por flashes preambulares, ou de outra forma, pequenas sequências sintéticas que antecedem o desenrolar da fita⁷. Trata-se de sequências cujo tempo máximo não exceda os três segundos. Esse bloco de sequências é constituído por cenas de perfil dos personagens, por fotos de Mao Zedong, Fidel Castro, Vladimir Lênin, Jean-Paul Belmondo, dentre outros, de ações, enfim, na qual estão envolvidas as figuras dramáticas, bem como da capa dos *Cahiers marxistes-léninistes*. As sequências prosseguem após o aparecimento dos letreiros e obedecem a um princípio de dispersar e confluir.

⁷ Muito embora a mobilização a favor de Henri Langlois tenha ocorrido após a produção do filme *A chinesa*, a atuação em prol de seu retorno à direção da Cinemateca Francesa de parte expressiva da cinefilia na França foi um dos fatores que contribuiu para fomentar a participação política não somente de Jean-Luc Godard, mas também de François Truffaut e dos membros da redação dos *Cahiers du cinéma* (BAECQUE, 2010a, p. 391).

De acordo com Robert Stam (1981), que estabeleceu um estudo sobre o anti-ilusionismo na literatura e no cinema, delinea-se em *Pierrot le Fou* (O Demônio das onze horas), película de Jean-Luc Godard, uma condição que pode ser observada em muitos filmes do cineasta, sendo tal constatação pertinente para o estudo de *La Chinoise*, qual seja: a “dispersão das trilhas do filme – imagem, diálogo, ruído, música e legendas” (p. 175). No entender do ensaísta, nas películas do cineasta francês, “recebemos muita informação para assimilar” (176) de uma única vez:

A imagem conta uma história; o diálogo conta outra; o ruído, outra; e a música, uma outra inteiramente diferente. Todos esses elementos são utilizados por Godard em seu ataque coordenado à sensibilidade do espectador e às convenções do realismo. Criando uma sobrecarga sensorial, Godard desorienta e irrita. (STAM, 1981, p. 175-176)

Entretanto, o princípio de embaraço que percorre sua obra, pode ser amenizado mediante um percurso, ativado pelo próprio espectador, que consistiria em permitir que cada sentido percorresse seu caminho rumo a uma compreensão do filme. Desta forma, caberia, mesmo, rever o filme diversas vezes, atento, assegura Robert Stam, “uma vez para a imagem, outra para ouvirmos os diálogos, outra para a música, outra para os ruídos de fundo e outra para as cartelas”. Por vezes, ainda, constata o autor, “em que os sentidos não só se dispersam uns dos outros, mas também em que cada sentido é solicitado a percorrer diversos caminhos de uma só vez” (STAM, p. 176).

Atento para essas considerações assinaladas por Robert Stam, compete percorrer os letreiros da película *La Chinoise*, conferindo a eles o estatuto de autonomia face às imagens, à música, aos diálogos, e aos ruídos. Incumbe reconhecer ainda que todas as trilhas do filme a serem citadas guardam a mesma condição de independência entre si, bem como mobilizam a atenção do espectador para o caráter multidirecional da sua relação convergente. Ou, em outros termos, ao mesmo tempo em que as trilhas do filme são independentes e/ou “desorientam e irritam”, elas guardam também uma relação de proximidade, assim, distância e/ou recuo e contiguidade e/ou interação tornam-se a tônica que preside a tecitura da fita, condição que, até certo ponto, permite avaliar as partes da película sem que se esteja preso a uma delas separadamente ou não.

Os letreiros iniciais do filme procuram situar o espectador no espaço da ficção da obra cinematográfica. Sobre um fundo preto da tela, as palavras, no centro da tela, inscritas em letra de forma (BIENTÔT/SUR/CET ÉCRAN), sinalizam para um acontecimento que estar por vir. E a utilização do flash preambular torna-se imprescindível, pois cumpre a função de: antecipação das

ações dos personagens; visualização das fotografias que incidirão na tela, bem como a audição da música-manifesto que acompanha a apresentação do flash.

Predispor o espectador para o universo de ficção da fita *La Chinoise* torna-se uma característica relevante dessa obra fílmica e, ao mesmo tempo, demonstra o perfil didático dela, no sentido atribuído a esse termo por Regina Célia Cazaux Haydt (2000), segundo a qual a didática seria a “arte do ensino” (p.13, grifo no original). Bem entendido que a didática atual não trataria unicamente do ensino, por parte do professor, mas também da relação de aprendizagem por parte do aluno. Desta forma, caberia demonstrar como se estabelece na película o processo de ensino e aprendizagem da experiência revolucionária, tendo presente que se trata de um dos polos da película na qual se pretende investigar a temática do universo instrucional da política, percebendo, ainda, a relação personagem-espectador que a pressupõe.

Antes, porém, cabe frisar que a atitude instrucional da película *La Chinoise* e o emprego da tela com lousa por parte de Jean-Luc Godard, durante os anos finais da década de sessenta, foi notado por pensadores franceses⁸. Serge Daney (2007), em texto publicado em sua coletânea de ensaios sobre a “pedagogia godardiana”, assinala que, a partir de maio 1968, o cineasta Jean-Luc Godard constatou uma “suspeita” de que a “sociedade [do espetáculo] produz mais imagens e sons do que pode ver e digerir” (p. 107). Constatação bastante curiosa para a uma geração de cineastas autodidatas, de acordo com o ensaísta, que foram também os responsáveis por investirem nesse processo de produção de imagens e para a qual a sala de cinema “tomou o lugar” para eles do ambiente da escola e da família. “A grande suspeita”, na acepção de Serge Daney (2007), pressupunha uma atitude na qual era preciso “aprender”, e, para aprender, era “preciso ir para a escola”. Não precisamente a “escola da vida”, mas, constata o autor, “o cinema como escola”.

⁸ Jacques Rancière (2013), em ensaio estabelecido sobre “o vermelho de A Chinesa: política de Godard”, embora não trate diretamente sobre o caráter instrucional desta película, e sim sobre o “marxismo como matéria representada” no filme *La Chinoise* e o “marxismo como princípio de representação” (p. 147), notou, igualmente, que a fita, imbuída da “pedagogia althusseriana” que prognosticava uma condição de “reapredizagem” de saber “ver, ouvir, falar, ler” os “gestos mais simples da existência”, procurava colocar em prática este programa althusseriano em “princípio de mise-en-scène da retórica e da géstica maoísta”, nas suas palavras: “O filme trata, portanto, de aprender a ver, ouvir, falar ou ler aquelas frases do Pequeno livro vermelho ou de Pékin information. Mas, também, de aprender a ler com elas, como exemplo qualquer, semelhante às histórias e aos exemplos dos livros de leitura elementares. Trata-se, portanto, de um trabalho sobre o marxismo, com o marxismo, que também é um trabalho do cinema sobre o cinema” (p. 148).

Em 1968, para a facção mais radicalizada – a mais esquerdista – dos cineastas, uma coisa é certa: é preciso aprender a sair das salas de cinema (da cinefilia obscurantista) ou, ao menos, conectá-la a qualquer outra coisa. E, para aprender, é preciso ir à escola. Não exatamente à “escola da vida”, mas ao cinema como escola. É assim que Godard e Gorin transformaram o cubo cenográfico em sala de aula; o diálogo do filme em recitação; a voz em off em aula magistral; a filmagem em trabalhos dirigidos; o tema dos filmes em matérias obrigatórias (“o revisionismo”, “a ideologia” etc); e o cineasta em diretor da escola, em monitor, bedel. A escola torna-se então o bom lugar, aquele que se afasta do cinema e se aproxima do “real” (um real-a-ser-transformado, claro). É desse espaço que nos chegaram todos os filmes de Godard desde *A Chinesa*. Em *Tout va bien*, *Número deux* e *Ici et ailleurs* é o apartamento da família que toma o lugar da sala de aula, e a televisão, o do cinema. O essencial permanece: as pessoas que fazem a lição. (DANEY, 2007, p. 107-108. Grifo no original)

O comentário de Serge Daney permite-nos constatar que a postura, godardiana de encarar a tela do cinema como um local propício para aprender e ensinar, estava presente em seu horizonte cinematográfico, e os recursos cinematográficos disponíveis como a tela, o diálogo do filme, o tema das películas, os letreiros entre as cenas, se aproximaram simbolicamente ao espaço escolar⁹.

Tendo presente essa constatação, temos que o fundo preto na qual as palavras iniciais foram inscritas cumpre a função de uma lousa ou quadro negro. A sala escura de espetáculos na qual se encontra a plateia, torna-se uma sala de aula, e o espectador assume a condição de aluno, palavra que derivada do latim, *alumn*, significa aquele que “recebe instrução e/ou educação de algum mestre, ou mestres” (FERREIRA, 1986, p. 95).

Entre os letreiros que prosseguem após os flashes preambulares, incluem-se o título do filme e a identificação do diretor, sendo que as cores predominantes destes letreiros são o azul, amarelo e o vermelho, respectivamente (LA CHINOISE/UN FILM DE/J.L GODARD). São, basicamente, as cores primárias que predominam nos letreiros e só aparentemente torna-se um letreiro comum, pois,

⁹ Jorge Vasconcelos (2008), apoiado em Gilles Deleuze, por sua vez, reconhece a existência de uma “pedagogia da imagem audiovisual” no conjunto das obras cinematográficas de Jean-Luc Godard. De acordo com o pesquisador, esta pedagogia estaria relacionada com o fato de que o cineasta francês buscava “revelar as tramas de sentido” das imagens. Nas suas palavras: “A pedagogia godardiana da imagem audiovisual pergunta pela revelação das tramas do sentido que toda e qualquer imagem se põe. Não se trata de revelar uma “verdade” por trás (o sentido ideológico), mas, isto sim, trata-se de buscar revelar justamente todo o sentido que habita a imagem. E este procedimento pode ser chamado de uma pedagogia exatamente porque ele insiste em que há algo a ser ensinado, melhor que isto, existe a possibilidade de um pensamento sobre o ensinar em relação a toda e qualquer imagem.” (VASCONCELOS, 2008, p. 164, grifo nosso)

à medida que perdura a apresentação geral do filme, mediante as sequências, esta identificação do nome da fita e do diretor se desmembra em várias sílabas, que passam a significar outras palavras como por exemplo: IN= em (inglês, que pode significar na tela a seguir); LAC= lago; CIA= Agência Central de Inteligência; LOI= lei/norma, e assim sucessivamente¹⁰.

Trata-se de uma formação de palavras que ocupam o centro da tela, cujo fundo é escuro. Tal procedimento torna-se uma constante ao longo da fita. Um elemento visual encadeia outro elemento. Neste caso, do título do filme surgiram diversas palavras, aparentemente, sem relação com a trama narrativa. Contudo o caráter didático da cena merece destaque, pois procura ensinar algo ao público: de uma palavra engendram-se outras. O surgimento delas na tela delinea o modo demonstrativo que percorre a película La Chinoise e, por sua vez, o caráter didático dela¹¹.

1.2 O procedimento recitativo de La Chinoise

Após os flashes preambulares e os intertítulos de formação de palavras, surge o personagem Henri (interpretado por Michel Semeniako).

Conhecemos o personagem desta forma: de boina, casaco, blusa amarela, caneta na mão direita. Ele se movimenta e parece dizer a si mesmo o texto. Ninguém mais está na sacada. No entanto, sublinha determinadas palavras que acredita ser importantes. Frisa, de fato, algumas delas. E após ler determinados trechos, adentra-se para o apartamento lendo em voz alta. Essa é

¹⁰ Mais exemplos podem ser citados: CHIE= cagar; SOI=si; NICE= cidade francesa; OISE= rio lo calizado no norte da França; SCIE= serra; CHOSE= coisa; BIEN= bem; SUR= em cima de, sobre; TÔT= cedo; CET= esse. Esta e as demais citações de trechos do filme tiveram como ponto de partida a transcrição da fita, traduzida por Yvonne Costa Ribeiro e publicada na coletânea organizada por Haroldo Barbosa (1968), cotejada com a publicação dos cinco roteiros dos filmes de Jean-Luc Godard (1973), editada pela Alianza Editorial para o espanhol, e pela transcrição do autor deste estudo, confrontada com a versão em DVD de La Chinoise, telecinado direto do negativo original pela Silver Screen Collection (snt.)

¹¹ Tal modo pode ainda ser verificado na forma pela qual a personagem Véronique tenta explicar à Yvonne a atitude de seu namorado Henri que, aparentemente, refuta a ideia de sair com ela para assistir a uma película, preferindo vender o jornal *Garde Rouge*. Véronique procura explicar a postura dele, fazendo uso de alguns exemplos desconexos relacionados com a política: “Porque a política é o ponto de partida... de toda a política, a política é o ponto de partida de toda a ação prática de um partido revolucionário”. A forma como diz, os gestos que ela usa (dedo em riste, ou na cabeça tentando explicar algo com exemplos), e o ângulo na qual Véronique está posicionada (de frente e no centro de um cartaz que está na parede na qual crianças chinesas estão sentadas em torno de um adulto que fala para eles), indicam um posicionamento professoral de sua parte, e mais: revela um estado em que os personagens do filme estão sempre explicando algo de si, de sua prática, do seu entorno, da sociedade na qual estão envolvidos.

a tônica dos personagens de *La Chinoise*. A maioria deles declamam o seu discurso em voz alta. Na verdade, recitam-no.

A prática de ler em voz alta, levada a cabo durante a fita, lembra aquela forma de ensino e aprendizagem na qual o indivíduo estudava os textos literários, da gramática, da história e da geografia durante o século XVII. O mais importante na aprendizagem dos alunos, de acordo com Regina Célia Cazaux Haydt (2000, p. 14), era a “repetição de exercícios graduados”, que se tornando a cada vez mais difíceis, possibilitariam aos discípulos “executar certos atos complexos, que aos poucos iam se tornando hábitos”.

Dessa forma, a “recitação de cor” na acepção da autora, pressupunha um procedimento mediante o qual um professor valia-se de perguntas e respostas que permitiriam aos alunos repetir “correta e adequadamente” os conhecimentos. Tal método ficou conhecido como “catequético”. E na cultura ocidental remonta aos gregos: “A palavra catecismo provém do termo grego *katechein*, que significa “fazer eco”. O importante em tal forma de aprendizagem consistiria no fato de que o aluno “reproduzisse literalmente as palavras e frases decoradas” (p. 15).

Tal procedimento converte-se no mote que acompanha os personagens, seja nas cenas individuais, nas quais o objeto é a aprendizagem dos trechos e discursos advindos do marxismo ou nas sequências nas quais o comediante torna-se um mediador da aprendizagem entre os demais.

A título de exemplo cabe-nos destacar o trecho no qual Guillaume recita em “voz alta” trechos do *Pequeno Livro Vermelho*¹². É possível vê-lo transitando pelos cômodos do apartamento declamando, ou apenas escuta-se a sua voz sem que se veja seu corpo na tela¹³.

¹² Jacques Aumont (2013), um dos intelectuais franceses entrevistados por Mário Alves Coutinho, na importante obra dedicada ao tema da literatura, o cinema e o cineasta Jean-Luc Godard, reconhece que o discurso político sempre atraiu o interesse do integrante da *Nouvelle Vague*. O discurso político em Godard nunca significou um gênero pouco representativo da literatura (p. 48), decorre, então, que ele fosse passível de se tornar cinematográfico.

¹³ Outro modo de entender o procedimento recitativo em Godard foi exposto por Alain Bergala (2013) em entrevista. De acordo com o ensaísta e pesquisador do cinema, o modo recitativo de Jean-Luc Godard e a sua voz nos filmes adviriam de André Malraux. Uma vez estabelecido o contato com a obra desse escritor, de acordo com Alain Bergala, Godard faz os seus personagens interpretarem da mesma forma que os discursos e personagens do escritor de *A condição humana*, pois, na sua interpretação, “perdemos o fato de que uma frase nós a dizemos com um certo ritmo, uma certa lentidão, Godard gosta muito desta música. E eu, muitas vezes, nas frases de Godard, ouço Malraux, a maneira de falar de Malraux. Godard procurou muito por atores capazes de fazer isso, hoje. Pois isso é o contrário do natural, ele procurou atores capazes de recitar, declamar. Sua voz [a voz de Godard nos filmes] é uma maneira de se apropriar do texto. Isso passa pelo seu corpo. A palavra passa por seu corpo” (p. 103-104).

O modo demonstrativo presente na forma como os personagens recitam os seus textos, e que, por sua vez, caracteriza a natureza didática pelo qual a fita procura conduzir o espectador para a narrativa proposta, não é por demais insistir, tornar-se uma marca presente em toda encenação da película *La Chinoise*, além do fato de que sinaliza para os procedimentos retóricos utilizados pelos professores durante suas preleções em cursos, conferências, aulas e seminários.

De acordo com o sociólogo francês Jean-Pierre Esquenazzi (2004), a película *La Chinoise* propõe uma atribuição nos papéis dos atores que compreende três aspectos: entrevistas, atrações e conversações. As conversações nos interessam de perto, visto que elas, conforme propõe o autor, “tornam-se essencialmente demonstrativas: cada personagem deriva em geral por afirmação didática com o objetivo de convencer seu ou seus interlocutores. O modelo habitual da conversação é, frequentemente, representado pelo do curso (p. 246)”. Assim, conclui o autor, as “exposições magistrais são apresentadas sucessivamente a cada personagem (exceto Yvonne) diante dos seus camaradas”. Não deixa de ser curiosa a manifestação desses gestos retóricos dos profissionais da educação em *La Chinoise*.

Uma película na qual se propunha dialogar com parte da imagética relacionada com a revolução (fotos de figuras da esquerda, símbolos como a foice e o martelo, cores como o vermelho, o discurso de ruptura que a pressupõe), fundamenta-se, no seu propósito de veicular sua mensagem sobre ela, nos procedimentos retóricos educacionais de ensino-aprendizagem. Seriam eles os únicos disponíveis e ao alcance da criação cinematográfica? Ou pode-se pressupor que tais procedimentos foram os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem da revolução encenada na fita? Em outros termos: como Godard fomenta sua criação cinematográfica? Tais indagações sinalizam para o caráter processual da obra cinematográfica de Jean-Luc Godard, ou seja, para os estímulos materiais e de análise mediante os quais ele se apoia tendo por fim sua obra fílmica, sendo necessário um breve panorama sobre esse aspecto.

1.3 Godard: cinema e criação artística

Antes de prosseguir na análise dos gestos dos profissionais da educação em *La Chinoise*, caberia, nesta seção, interpretar a epígrafe que norteia este estudo sobre essa película: “Não se filma senão o passado, quer dizer o que se passa. E são saís de prata que fixam a luz” (Godard, *Historie (s) du cinéma*, parte 3A). Ela parece sinalizar para uma pretensão do cineasta em captar o instante imediato do seu contexto (o fazer artístico imediato é contemporâneo aos fatos que são vividos), reconhecendo, ao mesmo tempo, os limites e o alcance da atividade cinematográfica.

Diante do fato de que se torna necessário não confundir as declarações do cineasta que têm por objetivo autojustificar sua posição política ou cinematográfica perante o seu público ou meio profissional, temos que, embora sua fala tenha sido fundamentada na sua produção *Historie(s)* do cinema (1988-1998), pode-se notá-la presente na entrevista aos *Cahiers du cinéma* (concedida após o lançamento de *La Chinoise*) no trecho que trata sobre o cinema e os problemas técnicos que os cineastas deviam se envolver: “Quando comecei a fazer cinema, só o pensava em termos de eternidade; agora considero-o, de fato, uma coisa efêmera” (BARBOSA, 1968, p. 136). A problemática do efêmero pode ser esclarecida pela posição do cineasta ante o papel do cinema. Ao comparar a política e o cinema, dois anos antes de concretizar *La Chinoise*, constatou que a política “é o presente e o passado” e o cinema detinha um papel, o seu “compromisso é com o presente” (BARBOSA, 1968, p. 96). Na mesma oportunidade, confessou a incapacidade de se abordar aquilo que não se conhecia anteriormente (p. 99), o que permite inferir a necessidade de um maior vínculo do cineasta com o meio na qual se vive.

A consciência efêmera do cinema, conjugada com a uma marca intervencionista foi notada pela ensaísta Susan Sontag (1987) na obra de Jean-Luc Godard.

O seu importante estudo sobre a obra godardiana¹⁴ é um indício da atração e recepção na qual a produção cinematográfica de Godard se inscrevia, perante a um conjunto diferenciado de pensadores e de estudantes norte-americanos, e, por outro lado, denota que as películas do cineasta foram concebidas, nas suas palavras, como um “organismo vivo” que habitam o “presente real”:

Uma película [de Godard] é concebida como um organismo vivo: não tanto um objeto, mas uma presença ou um encontro – um evento plenamente histórico ou contemporâneo, cujo destino é ser transcendido pelos fatos futuros. Buscando criar um cinema que habite o presente real, Godard coloca regularmente em seus filmes referências a crises políticas atuais: a Argélia, a política interna de De Gaulle, Angola, a Guerra do Vietnã. [...] a história de Duas ou Três Coisas foi sugerida por uma reportagem especial publicada em *Le Nouvel Observateur*, sobre donas-de-casa nos novos conjuntos de apartamentos para famílias de baixa renda, que se tornaram prostitutas de tempo parcial para aumentar seus ganhos mensais. (SONTAG, 1987, p. 171-172).

¹⁴ Este ensaio foi publicado no ano de 1968 por ocasião da exibição de filmes do cineasta em Berkeley e em demais cidades nos Estados Unidos.

A ênfase de Godard em “criar um cinema que habite o presente real” possibilita uma maior inserção da obra godardiana junto a um público diverso, que distinguiu, na sua cinematografia, um veio de identificação em relação a uma expectativa crescente de intervenção política e cultural na realidade entre os anos finais da década de sessenta.

Por sua vez, essa aproximação do cineasta a um “presente real” se estabelece mediada por um testemunho no qual parece inscrever seus estímulos e materiais de análise para a fatura cinematográfica. Em outros termos, o testemunho do “real” transparece para o cineasta sob a forma de entrevistas nas quais ele se apoia para a confecção de seus filmes; também as reportagens, as pinturas, as fotografias, e os sons (um “elemento vivo” na sua concepção¹⁵), o discurso político, a literatura, constituem um veio em que ele se apropria na fatura de suas fitas.

Cabe destacar que Jean-Luc Godard pertence a uma tradição artística que acredita na capacidade do cinema de testemunhar o real. Neste prisma, também a fotografia e a literatura, a pintura e o cinema, para Godard, partilhariam de uma mesma natureza, qual seja, nas palavras de Céline Scemama (2011): “o realismo fundamental da imagem” (p. 30). Contudo, ainda que haja um parentesco entre as artes motivado pela capacidade de “testemunhar o real”, Godard compreende a ideia de que o cineasta ou o artista deixa a sua “marca” no objeto artístico que ele produz:

Esse parentesco entre as artes é resultado, fundamentalmente, dessa capacidade de testemunhar o real, fixando os pedaços de vida nos quais ele deixa sua marca. Está em jogo, aqui, toda uma tradição de pensamento sobre a arte, como, por exemplo, a de Wilde, para quem “a vida imita a arte muito mais do que a arte imita a vida”, ou a de Proust em *Em busca do tempo perdido*. Uma concepção de arte que pode ser encontrada, igualmente, em Bazin. A capacidade que a fotografia tem de revelar o real não se deve a sua função de reprodutibilidade técnica, mas a sua beleza. Em outras palavras, tanto para Bazin, como para Wilde, Proust ou Godard, a novidade do olhar do artista se imprime necessariamente nos objetos, revelando-os. (SCEMAMA, 2011, p. 30-31).

¹⁵ Jean-Luc Godard, ao comentar o caráter de “contraponto” e de “contradição” na qual parece incidir a música em seu filme *Alphaville*, defendeu a ideia de que a música em suas películas constitui um elemento da “narrativa”, sendo que ela “evoca a vida, é a música do mundo exterior”, e os sons em suas fitas “têm valor de imagens” (BARBOSA, 1968, p. 111). Desta forma, a música ou o som para Godard “é um elemento vivo, assim como a rua ou os automóveis. É uma coisa que descrevo, algo que já existe antes do filme” (p. 112).

Não obstante um cinema que garante um papel e cujo “compromisso é com o presente” ou perante a ênfase, presente em Godard, em “criar um cinema que habite o presente real” (SONTAG, 1987), condições que não excluem uma marca de intervenção artística do cineasta no objeto artístico, tais circunstâncias não são o bastante para entender os gestos dos profissionais da educação que a fita *La Chinoise* insiste em representar na tela do cinema.

1.4 Gestos da educação em La Chinoise: enunciados do discurso e gestos de atividade

Jean-Pierre Esquenazi (2004) identifica em *La Chinoise* determinados procedimentos dos profissionais da educação que ele classifica como retóricos, ou seja, estão presentes na prática educacional dos professores ou no modo como determinados profissionais exercem o seu ofício de ensinar ou de ministrar cursos, palestras, conferências. Contudo o referido autor não procura interpretar o seu uso pelo cineasta ou suas implicações, limita-se a descrevê-los, cabendo a este estudo a tarefa de percebê-los como atos ou movimentos discursivos presentes nas práticas dos profissionais da educação sem os quais toda e qualquer interação verbal entre professores e alunos não seria possível.

Se, tal como definiu Mikhail Bakhtin/Volochínov (2014), a comunicação verbal não pode ser “compreendida e explicada fora” de um “vínculo com a situação concreta” e é por meio deste vínculo que a comunicação verbal é acompanhada dos “atos sociais de caráter não verbal” (p. 128) que acompanham a comunicação, estamos considerando que os gestos dos atores que encenam as práticas de profissionais da educação, inevitavelmente partem de uma base de orientação (dado pelo caráter da língua como “fato social”) para a ação de linguagem encenada na película *La Chinoise*, entretanto conferem a estas práticas uma “aplicação individual” própria de cada ator.

Entretanto, o caráter da língua como “fenômeno social”, em ocasião oportuna, permitiu a Mikhail Bakhtin a ampliação da sua reflexão sobre a linguagem com a consecução da noção de “gêneros do discurso” (2011), definição que proporciona entender os gestos dos profissionais da educação encenados no filme, bem como os destinatários dos discursos proferidos nos diálogos da fita.

Do conjunto de suas definições, infere-se uma base de orientação na qual o discurso se reveste, e presume-se, a partir das pesquisas encaminhadas por Mikhail Bakhtin sobre a comunicação verbal e o seu caráter interacionista, que também os gestos dos profissionais da educação, constituídos por “movimentos discursivos” e “pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas” (NASCIMENTO, 2012, p. 16), obedecem a uma mesma base de orientação geral, sem a qual os profissionais do ensino não se reconheceriam,

ou, a partir deles, estes profissionais fundamentam as suas práticas de ensino em sala de aula, observando a aplicação individual de cada um no seu ofício.

É nesse quadro que se pode falar em “gêneros de atividade” (FAÏTA, 2004, p. 57-80), que se referem a “formas de fazer que impregnam nossas formas de ação” (p. 60) e a que nos reportamos para elucidar determinadas cenas da película *La Chinoise*, pois, se tais formas de fazer são reconhecidas pelos profissionais de ensino¹⁶ e constituem uma base de orientação geral para a sua prática, é plausível supor que serviram como referência para a composição da de partes da fita, visto que podem ter ancorado o cineasta e os atores na composição delas, ilustrada com base em sua própria experiência na condição de indivíduos partícipes de situações que envolveram a manifestação daqueles profissionais em diferentes práticas de ensino e aprendizagem por eles vivenciadas ou mesmo por eles observadas ou por eles executadas.

Assim, os movimentos do corpo do ator na cena (um dedo em riste, a inclinação do tronco, o fato de estar sentado ou de pé, a posição das mãos junto às anotações ou sobre a mesa, a variação do olhar devotando acumplicimento ou repreensão, a mão dentro do bolso ou com um cigarro entre os dedos, o menear com a cabeça asseverando algo ou contestando-o) se assemelham, pois, a outras formas de fazer dos professores na sala de aula, em que o movimentar-se em cena (ou na sala de aula) torna-se um imperativo a se perseguir, instituído a partir dos gêneros de atividades dos profissionais de ensino. Também as atividades propostas nas cenas pelos personagens (o gênero “exposição” é a condição para que haja a possibilidade de “participação” dos ouvintes; e é também a condição para que “pratique-se a teoria” anteriormente vista¹⁷: um esquete sobre o tema abordado) se enquadram no perfil das práticas daqueles profissionais.

¹⁶ Maria Elvira do Nascimento descreve algumas dessas formas no seu ensaio sobre os gêneros da atividade, gêneros textuais: “[...] consideramos os movimentos sucessivos pelos quais o professor conduz a sua aula como gêneros de atividades que são reconhecidos pelos professores que dão a eles diferentes denominações, como por exemplo: “revisão de prova com os alunos”, “discussão de um problema”, “discussão do grupo a partir da leitura crítica”, “montagem de um painel”, “recorte e colagem de figuras decorativas” ou simplesmente “aula de produção de texto”, “aula de leitura”, “aula expositiva” etc. O fato de que essas atividades são compartilhadas entre os professores e são reconhecidas por constituírem formas estabilizadas do seu agir profissional, permite que se fale de gêneros de atividades como sendo gêneros de discurso que existem, construtos sócio históricos independentes do locutor que age discursivamente por eles em um determinado momento” (NASCIMENTO, 2009, p. 56, grifo do autor).

¹⁷ O terrorismo como “exercício” revolucionário é uma das formas de colocar em prática a teoria que o grupo acolheu em seus estudos.

Uma cena talvez ilustre tais práticas encenadas pelos atores. Na lousa, encontra-se Guillaume, que escreve o título da palestra a ser proferida por Omar: que representa a si mesmo Omar Diop, um militante político. Sua preleção se baseia em textos do filósofo Louis Althusser e do Pequeno Livro Vermelho, com trechos escolhidos da obra de Mao Zedong: *Les perspectives de la gauche européenne*. Ele se posiciona de frente para a lousa e sublinha a palavra *européenne* com um giz colorido, enquanto na banda sonora: a Rádio Péquim fornece as notícias sobre o movimento estudantil e sua luta revolucionária “contra o “colarinho branco” que se espalha entre os trabalhadores e camponeses”. A “palestra” é a condição para que haja o “debate” e todo o conjunto de ações representa um gênero do discurso. Uma curta apresentação marca o seu início, e coube a Véronique essa tarefa: “Omar um camarada do círculo filosófico de Nanterre. É o suficiente!”. Antes mesmo de terminar a apresentação, o personagem Omar já havia disposto suas anotações sobre a mesa.

À medida que o personagem desenvolve sua palestra, surge a imagem dos quatro militantes ao redor de uma pilha de livros vermelhos.

A terceira parte da preleção de Omar é iniciada com o som de um xilofone. Antes de começar a sua fala, Omar meneia a cabeça de um lado a outro e olha para seus interlocutores. Ao mencionar a morte de Stálin pela segunda vez, surge uma foto dele com os seus olhos rabiscados de vermelho, o que lhe confere um aspecto malicioso ou maligno. Num dos trechos do discurso de Omar, a câmera, em panorâmica de cima para baixo, faz o enquadramento do seu corpo com as mãos sobre a mesa. O foco é a mesa com trechos do texto e vários objetos: um livro aberto, o giz colorido, um maço de cigarros, um exemplar dos *Cahiers Marxiste-leniniste*, e o livro vermelho de Mao. A sua fala pode ser entendida como um gênero do discurso¹⁸.

Considerando que os enunciados discursivos, tal como definiu Mikhail Bakhtin (2011), são plenos de tonalidades dialógicas (p 298, grifo no original), ou seja, constituem uma “resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (p. 297), e mesmo o enunciado mais “monológico” não deixa de ser uma “resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada

¹⁸ Jean-Luc Godard procurou mediar a fala do personagem com fotos que conferem ao enunciado discursivo do personagem uma tônica que revela parte dos interlocutores a qual se destina a argumentação: ‘A morte de Stálin nos deu o direito de contar exatamente o que possuímos, de chamar a riqueza e a indignação pelos seus verdadeiros nomes, de pensar e falar de nossos problemas e conduzir pesquisas sérias. [Neste ponto, surge uma foto de Mao] A morte de Stálin nos permitiu escapar, em parte, de nosso provincianismo teórico, de conhecer [Kirilov é enquadrado consertando o guidão da bicicleta com uma ferramenta]. e reconhecer a existência de outros além de nós mesmos e, desta forma, conhecer melhor a nós mesmos, conhecer o lugar que ocupamos no conhecimento e na ignorância do marxismo, e, assim, começar a nos conhecer. [Plano americano de Omar, e portanto, mais próximo do espectador da fita]. A nossa tarefa de hoje é simplesmente enfrentar e solucionar estes problemas para dar um pouco de existência e consistência teórica à filosofia marxista. Tereis perguntas a fazer?’ (GODARD, 1973, p. 345-346).

questão” (p. 298), temos que a fala do personagem Omar, fazendo uso, em sua preleção, do discurso de outra pessoa, reúne uma apreciação da morte de Josep Stálin com um tom solene de convite ao autoconhecimento de si e do outro e conclui com o estabelecimento de uma ação que ponha em prática aquela convocação, que tem por objetivo referendar e dar consistência teórica à filosofia marxista. Em suma, o enunciado pronunciado por Omar avalia, convoca e determina o que se deve fazer: a revolução!

Ao fazê-lo, indiretamente, presume-se a que interlocutores a película La Chinoise se dirige, pois, conforme Mikhail Bakhtin (2011), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento” (p. 301, grifo no original): a esquerda revolucionária, que pretendia estabelecer a revolução por meio das armas e desejava um alinhamento com o maoísmo chinês; a esquerda latino-americana, principalmente, uma vertente pró-cubana ventilada pela brisa revolucionárias provenientes de Cuba a partir de 1959; os estudantes universitários franceses partidários de mudanças no sistema educacional do seu país.

Outra sequência pode ser descrita como exemplo dos gestos de atividade. Guillaume entra na sala e olha pra todos os presentes: ele irá dissertar sobre “Problèmes d’information/ Por une TV. Republicaine”. Abre a porta, traz consigo algumas folhas, está de gravata. Olha para os colegas e começa: “camaradas e amigos”. Pega o maço de cigarros e retira um deles, mencionando o tema que será abordado: “falaremos sobre as Atualidades”. A forma como se dirige para os demais colegas da célula é pontuada por meneios na cabeça, sendo que as mãos estão apoiadas sobre a mesa. O tom cerimonioso da fala tem por objetivo envolver o público ao qual se dirige o personagem: o espectador. Depois que termina a exposição, faz indagações com o propósito de inquirir os presentes sobre uma “participação”. Com a suas abordagens, que requeriam as respostas dos colegas, investe aos gritos por duas vezes junto a eles, procurando incitá-los a “uma resposta”.

A sutileza marca a cena. Nela, não vemos na tela o militante travestido de professor ou de palestrante aos berros contra os ouvintes. Apenas assistimos ao efeito de suas palavras sobre os demais, que, assustados, procuram responder às suas indagações. A digressão a outra película, Les quatre cents coups (Os incompreendidos, 1959), de François Truffaut, torna-se inevitável, pois nota-se um desejo de permuta ou de tonalidade dialógica de papéis dos personagens de forma a sinalizar para uma outra “situação concreta” de inserção na realidade.

Estaria, pois, Jean-Luc Godard, estabelecendo os marcos de uma ruptura com os seus colegas de Nouvelle Vague, ao propor tal representação¹⁹?

¹⁹ Há indícios que levam a crer que François Truffaut não concordava com a representação exigida do ator Jean-Pierre Léaud, por Godard, em distintos filmes, a partir de Masculino-feminino. E o processo de ruptura definitiva dos dois cineastas decorre após esta película filmada no mesmo ano em que La Chinoise (BAECQUE, 2010, b, p. 310).

Considerações finais

No que diz respeito à educação, em *La Chinoise*, embora os personagens não encenem os papéis de professores na fita, a sua prática, estabelecida pelos movimentos do corpo dos atores nas cenas, foram interpretados como atos ou movimentos discursivos que estão presentes no uso daqueles profissionais de ensino.

Nesse tocante, os gestos profissionais percebidos nos personagens em *La Chinoise*, e não é por demais repetir, se apoia na reflexão estabelecida por Mikhail Bakhtin/Volochinov (2014), segundo a qual a língua é um fato social (“produto de uma criação coletiva” p.81), ou seja, a língua para esse autor é entendida como um “conjunto de formas”, cujo os indivíduos estão imersos e que garantem a comunicação verbal entre eles, porém este conjunto confere a cada um a “aplicação individual de uma forma dada no ato de fala única” (p. 80).

Para este autor a comunicação verbal não pode ser “compreendida e explicada fora” de um “vínculo com a situação concreta”. Nas suas palavras:

Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128).

O papel protagonizado por Jean-Pierre Léaud e personificado em Guillaume, em *La Chinoise*, é uma inversão em partes daquele em que interpretou Antoine Doinel, o adolescente desorientado face o ambiente autoritário da escola e a desatenção dos pais. Apesar da inversão dos papéis, de aluno castigado e humilhado pelo professor para a condição de militante-professor, que incide sobre seus camaradas, o protagonista não descarta de um teor de arrogância e de agressividade na sua fala, condição que também estavam presentes na atmosfera do professor que castigara Antoine Doinel. Portanto, se a distância temporal compele para que estes dois personagens se afastem, a atmosfera que recobre suas ações (a repreensão e o “castigo” de Doinel pelo mestre de aula; a “exposição” e o grito de Guillaume) contribuem para que haja uma confluência entre eles. Após a “exposição” que requer uma “resposta” dos ouvintes, a sequência apresenta Guillaume, desta vez, sentado, e notamos, mais uma vez, na maneira como conduz a atividade, traços daqueles procedimentos e de enunciados do discurso que congregam os profissionais da educação: neste caso, o personagem pretende que os demais proponham o tema que servirá de “exemplo” para ilustrar a “teoria” supostamente aprendida. Sobre a mesa, estão dispostos vários óculos de sol. Ao fundo, na lousa, está uma página do jornal *Garde Rouge*. Guillaume está com um cigarro entre dos dedos. Ele afirma que, numa informação, é preciso analisar o problema em seus diferentes aspectos. E olha para os integrantes da sala, quase sorrindo. “Chega de teoria”. “Vamos a um problema prático!”. Propõe que os demais participantes decidam o tema sem que se veja-os em cena: Véronique sugere: a Guerra; Henri sugere a região: a Ásia. Guillaume propõe então: o Vietnã, como “exemplo”).

Portanto, os gestos dos profissionais da educação, manejados pelos atores, sinalizam para uma aproximação da película com a educação que é entendida como um processo de formação dos indivíduos, sendo empregada pelos personagens, e tendo por objetivo impelir, insuflar os integrantes da célula de estudos Aden Arábia rumo à ação revolucionária mediante o terrorismo, prática levada a cabo por determinados personagens da fita e que fatalmente os levará ao fracasso de tal empreitada.

REFERÊNCIAS

A RELIGIOSA. Direção : Jacques Rivette. França : Georges de Beauregard, 1965. 134 min, cor.

AUMONT, Jacques. Jacques Aumont. In: COUTINHO, Mário Alves (Org.). Godard, cinema, literatura (entrevistas). Belo Horizonte: Crisálida, 2013. pp. 29-55.

BAECQUE, Antoine de. Cinefilia: invenção de um olhar, história de uma cultura (1944-1968). Trad. São Paulo: Cosac Naify, 2010a.

._____. Godard: biographie. Paris: Grasset, 2010 b.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. pp. 261-306.

._____.; VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud et al. 16ª Ed. São Paulo: 2014.

BARBOSA, Haroldo Marinho. Jean-Luc Godard. Rio de Janeiro: Record, 1968.

BERGALA, Alain. Alain Bergala. COUTINHO, Mário Alves (Org.). Godard, cinema, literatura (entrevistas). Belo Horizonte: Crisálida, 2013. pp. 81-105.

COUTINHO, Mário Alves (Org.). Godard, cinema, literatura (entrevistas). Belo Horizonte: Crisálida, 2013.

DANEY, Serge. O terrorizado (pedagogia godardiana). In: A rampa: Cahiers du cinéma, 1970-1982. Trad. Marcelo Rezende. São Paulo: Cosac Naify/Mostra Internacional de Cinema, 2007. pp. 107-114.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. Godard et la société française des années 1960. Paris: Armand Colin, 2004.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. pp. 56-78.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- GODARD, Jean-Luc. Cinco Guiones. Trad. Miguel Marías. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. Didática e filosofia. In : Curso de didática geral. 7ª ed. São Paulo: Ática, 2000. pp. 11-28.
- HISTOIRE (S) DU CINÉMA. Direção de Jean-Luc Godard. França. Produtor: Canal+, Gaumont, 1988-1998. 258 m, cor.
- LA CHINOISE. Direção de Jean-Luc Godard. Moema: Silver Screen Collection, 1967. 96 m, cor.
- MARIE, Michel. A Nouvelle Vague e Godard. Trad. Eloisa A. Ribeiro et al. Campinas: Papyrus, 2011.
- MAYOR, Ana Lucia Soutto (Org.). Godard e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013
- NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repesando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Paulo: Editora Claraluz, 2009. p. 51-90.
- OS INCOMPREENSÍVEIS. Direção de François Truffaut. França. Produtor : François Truffaut, 1959. 100 m, p/b.
- PIERROT LE FOU. Direção de Jean-Luc Godard. França. Produtor: Georges de Beuregard, Dino De Laurentiis, 1965. 112 m, cor.
- PUPPO, Eugenio. ARAÚJO, Mateus (Org.). Godard inteiro ou o mundo em pedaços. São Paulo: Centro Cultural do Banco do Brasil, 2015.
- RANCIÈRE, Jacques. O vermelho de A Chinesa: política de Godard. In: A fábula cinematográfica. Trad. Christian Pierre Kasper. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Campo Imagético), pp. 147-155.
- SARLO, Beatriz et al. Jean-Luc Godard: el pensamiento del cine, cuatro miradas sobre Histoire(s) du cinéma. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- SCEMAMA, Céline. Para onde vai Godard... Na companhia de Orfeu, de Virgílio, e do anjo da história, um olhar para o passado. In: SERAFIM, José Francisco (Org.). Godard, imagens e

memórias: reflexões sobre História (s) do cinema. Salvador: EDUFBA, 2011. pp. 21-90.

SERAFIM, José Francisco (Org.). Godard, imagens e memórias: reflexões sobre História(s) do cinema. Salvador: EDUFBA, 2011.

STAM, Robert. O espetáculo interrompido: literatura e cinema de desmistificação. Trad. José Eduardo Moretzsohn. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SONTAG, Susan. Godard. In: A vontade radical: estilos. Trad. João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. pp. 143-182.

VASCONCELOS, Jorge. A Pedagogia da Imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. In: Educação & Realidade. Porto Alegre, 33 (1), janeiro-junho de 2008. pp. 155-168.

VIVRE SA VIE. Direção de Jean-Luc Godard. França : Imovosion DVD, Cinema e Arte, 1962. 80 m, p/b.

ZEDONG, Mao. O Livro vermelho. Trad. Edições em Línguas Estrangeiras Pequim 1972. São Paulo: Martin Claret, 2004.

Enviado em: 26 de janeiro de 2019

Apreciado em: 02 de março de 2019

Inserido em: 08 de abril de 2019

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais

HENRIQUE SOARES BRAGAMONTE

Especialista em Educação Musical. Professor de História.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8144-9886>. E-mail: henriquebragamonte@gmail.com

PATRÍCIA LUCIENE DE ALBUQUERQUE BRAGAMONTE

Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria.

Pesquisadora do GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão da UFSM. ORCID: <https://orcid.org/000-0001-7761-0921> E-mail: patriciabragamonte@gmail.com



ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais

O presente artigo tem como tema a música como conteúdo curricular na Educação Básica. Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre o ensino coletivo de violão no currículo das turmas de anos iniciais que vem sendo realizado desde 2015, na Escola Vida, situada no município de Alegrete/RS. A pesquisa foi realizada no turno regular, com alunos das turmas do 3º ao 5º ano, que se encontram na faixa etária entre 8 a 11 anos, com o objetivo de refletir sobre o ensino coletivo de violão na aprendizagem musical de alunos dos anos iniciais. Ao concluir este trabalho percebeu-se que o ensino coletivo de violão proporciona o desenvolvimento de experiências musicais colaborativas e autonomia dos alunos em suas aprendizagens, desafiando o educador musical na criação de propostas criativas para a mediação das aprendizagens de seus alunos.

Palavras chave: Educação Musical. Currículo. Ensino Coletivo de Violão. Educação Básica.

COLLECTIVE TEACHING OF VIOLÃO: a report of experience on the teaching of music in the curriculum of the years

This article deals with music as a curricular content in Basic Education. This work is an experience report about the collective teaching of guitar in the curriculum of the classes of initial years that has been carried out since 2015, in Escola Vida, located in the city of Alegrete / RS. The research was carried out in the regular shift, with students from the 3rd to 5th grades, who are in the age group between 8 and 11 years, with the purpose of reflecting on the collective teaching of guitar in the musical learning of students of the initial years. At the conclusion of this work it was noticed that the collective teaching of guitar provides the development of collaborative musical experiences and students 'autonomy in their learning, challenging the musical educator in the creation of creative proposals for the mediation of their students' learning.

Keywords: Musical Education. Curriculum. Collective Teaching of Guitar. Basic education.

ENSEÑA COLECTIVA DE VIOLÓN: un relato de experiencia sobre la enseñanza de la música en el currículo de las turmas de años inicial

El presente artículo tiene como tema la música como contenido curricular en la Educación Básica. Este trabajo se trata de un relato de experiencia sobre la enseñanza colectiva de guitarra en el currículo de las clases de años iniciales que viene siendo realizado desde 2015, en la Escuela Vida, situada en el municipio de Alegrete / RS. La encuesta fue realizada en el turno regular, con alumnos de las clases del 3º al 5º año, que se encuentran en el grupo de edad entre 8 a 11 años, con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza colectiva de la guitarra en el aprendizaje musical de alumnos de los años iniciales. Al concluir este trabajo se percibió que la enseñanza colectiva de guitarra proporciona el desarrollo de experiencias musicales colaborativas y autonomía de los alumnos en sus aprendizajes, desafiando al educador musical en la creación de propuestas creativas para la mediación de los aprendizajes de sus alumnos.

Palabras-clave: Educación Musical. Plan de estudios. Enseñanza Colectiva de Guitarra. Educación básica.

ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais

Introdução

Apesar do estudo da Música comprovadamente, através dos estudos de Howard Gardner sobre as Inteligências Múltiplas (GARDNER, 1995), ter uma posição de destaque por ser uma linguagem própria e no âmbito legal, com a Lei nº 11.769/2008, ser garantida como “conteúdo obrigatório” (BRASIL, 2008, s/p), ainda percebemos muitos obstáculos na universalização do acesso à Educação Musical nas escolas brasileiras e com isso, “quem tem feito a educação musical de nossos jovens [e crianças] são a televisão e o rádio. E esses não visam a qualidade, mas o lucro” (ZAGONEL, 2001, p. 2).

A música vinculada ao ensino de Artes, a prática polivalente de ensino ainda muito presente nos sistemas educacionais brasileiros, a falta de formação adequada dos docentes e a escassez de recursos e materiais são alguns fatores que vêm contribuindo para que a sua implementação na Educação Básica se torne, de certa forma, facultativa ou complementar, através de projetos e programas.

Isso fica mais evidente quando analisamos pesquisas e trabalhos publicados sobre o tema e percebemos que a maior parte das teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso e artigos que foram encontrados (SILVA SÁ, 2016; BARBOSA 2015; OLIVEIRA, 2012; QUEIROZ, 2009; TEIXEIRA BARRETO, 2008) estão relacionados a projetos que aconteceram no contraturno da aula regular, ou seja, fora do currículo, sempre vista como um complemento e não como uma disciplina obrigatória como Português, Matemática, História, etc.

Também as pesquisas de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011), que buscam investigar as realidades musicais nos contextos escolares da Educação Básica, apontam para uma carência da Educação Musical enquanto prática curricular.

Como afirma Dias (2010), é importante destacar que muitos desses caminhos da Educação Musical no Brasil são resultado de movimentos vinculados a uma realidade social, produzida por determinações políticas e econômicas.



o ensino de Artes, em especial da música, não pode ser explicada por si mesma, mas como resultante de um todo social nas suas determinações políticas e econômicas, pois ela decorre das representações de uma sociedade num período histórico, com significações e com aspectos ideológicos do seu momento, expressando uma realidade social (DIAS, 2010, p.16).

Nesse sentido, a Educação Musical tem tido diferentes ênfases no currículo escolar brasileiro, vinculado a diversas reformas educacionais: ora como componente curricular ora como atividade complementar, como afirmam Queiroz e Marinho (2009):

Entre as mais marcantes ações políticas relacionadas a propostas de implementação do ensino de música nas escolas podemos destacar: 1) a aprovação do Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na “instrução publica secundaria” do “Município da Corte” [...] 2) a nova configuração política estabelecida para a música na “Instrução Primaria e Secundaria do Distrito Federal”, a partir do Decreto n. 991, já no Brasil republicano (Brasil, 1890); 3) a inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário, a partir de 1931 para o Distrito Federal – definido pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931) – e a sua expansão para outras partes do país, a partir de 1942 com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – Decreto n. 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942); 4) a definição de “atividades complementares de iniciação artística” como “norma” para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4.024/1961, que não faz mais qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular (Brasil, 1961); 5) o estabelecimento da Educação Artística como campo de formação nas diferentes linguagens das artes na escola, a partir da LDB 5.692/71 (Brasil, 1971); 6) a definição do “ensino da arte” como componente curricular obrigatório, estabelecido pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); 7) e, finalmente, a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como “componente curricular obrigatório” do ensino de arte (Brasil, 2008) (p. 61-62)

Mesmo que seja comum presenciarmos, especialmente em turmas de educação infantil e de anos iniciais, atividades envolvendo ouvir e cantar canções, para a formação de filas, organização do lanche, chamada dos alunos e, principalmente, apresentações nas datas comemorativas, verificamos, através das pesquisas citadas acima e das nossas próprias vivências no cotidiano da

escola, a ausência do ensino sistemático da música, ou seja, “como uma disciplina atuante dentro dos atuais currículos escolares no Brasil” (LOUREIROR, 2003, s/p):

a música não é tratada como um tipo de conhecimento a ser ensinado, estudado, compreendido e recriado... mas por outro lado, está sempre presente nos rituais do ambiente escolar, seja nas festas e celebrações, seja na organização e validação do tempo e do espaço das ações que acontecem no dia-a-dia escolar (MATEIRO, 2000, p.2)

Considerando o exposto, o presente artigo tem como tema a música como conteúdo curricular na Educação Básica, cujo objetivo é refletir sobre o ensino coletivo de violão na aprendizagem musical de alunos de anos iniciais. Por tratar-se de uma prática que já vem sendo desenvolvida desde 2015, este trabalho configura-se como um relato de experiência das ações do pesquisador como educador musical na Educação Básica.

Desenvolvimento

A pesquisa foi desenvolvida nas turmas do 3º, 4º e 5º ano, da Escola Vida, situada no município de Alegrete, estado do Rio Grande do Sul. As turmas possuem uma média de 20 alunos que se encontram na faixa etária entre 8 a 11 anos. Todas as atividades deste estudo foram desenvolvidas no turno regular de ensino, portanto, no período da tarde.

A prática do ensino coletivo de violão vem sendo realizada com essas turmas desde o ano de 2015. Ela surgiu a partir de uma necessidade dos alunos em explorar e avançar nos conteúdos das aulas de Música, pois, até o presente momento todas as turmas utilizavam somente a Flauta Doce Barroca. Dessa forma, essa é uma pesquisa de natureza qualitativa, com foco em estudo de caso. Appolinário (2004) salienta que pesquisas aplicadas têm o objetivo de “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” (p. 152).

Durante o contato inicial com o violão já foi possível perceber sua potência pedagógica na aprendizagem musical. Por ser um instrumento muito popular em nossa cultura, aumentou o interesse e a curiosidade dos alunos, criando expectativas no conhecimento de determinados conteúdos da Música e ampliando as experiências em compor, ouvir e tocar.

As aulas foram ministradas duas vezes por semana em cada turma, por um período de 50 minutos. Além da Escola dispor de um vasto aparato tecnológico (data show, notebook, caixas de som, wi-fi) também proporcionou uma professora auxiliar para ajudar na organização dos



instrumentos, principalmente na afinação dos violões. Também disponibilizou a impressão de partituras e de qualquer material que fosse necessário. Por falta de espaço físico, ainda não foi possível criar uma sala específica para o ensino da Música, por isso, as aulas são ministradas em cada turma e os violões são armazenados nas suas respectivas salas de aula.

É importante dizer que o violão começou a fazer parte da lista de material escolar. Dessa forma, cada aluno tem o seu instrumento. O interessante foi que muitos trouxeram violões de familiares (pais, avós, tios) que estavam guardados em casa, o que confirma o fácil acesso ao instrumento e a sua popularidade em nossa sociedade.

As primeiras dúvidas que foram surgindo – ‘O que ensinar nas aulas de Música para que os alunos aprendam a tocar violão?’ ‘Como ensinar violão para um grupo tão grande?’ ‘Qual o melhor repertório?’ ‘Por onde começar a explorar esse instrumento?’ e tantas outras – mobilizaram a busca de novas metodologias de ensino, pois ainda em nossa cultura musical “o ensino individual [...] é amplamente utilizado [...] como única forma de conseguir um resultado efetivo” (FERNANDES, 2015, s/p).

Diante destas questões, o ensino coletivo de violão emergiu como uma importante proposta para um ensino musical escolar significativo, pois

o ensino coletivo de instrumentos musicais vem se tornando uma metodologia de ensino utilizada por professores de diversos instrumentos musicais, com atuação em diferentes espaços desde escolas de Educação Básica, instituições religiosas, projetos sociais e até mesmo no Ensino Superior (Sá, 2016, p. 21)

Assim, as aulas de Música se transformaram em um ambiente colaborativo, onde os alunos, com suas diferentes vivências musicais, tocam e aprendem uns com os outros e com o professor. Além da elaboração de atividades que envolvessem todos os alunos, foi fundamental que o educador musical assumisse uma postura de pesquisador, crítico e flexível, estando aberto as vontades e necessidades das turmas.

Quando os educandos têm consciência do processo em que estão engajados e conhecem mais profundamente a si mesmos, ao professor e aos colegas podem contribuir significativamente [...] Conhecendo [os] educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente (BARBOSA, 2006, p. 100-101).

Apesar de existir um número considerável de publicação em relação à Educação Musical no Brasil, poucas são encontradas sobre uma metodologia para o ensino coletivo de violão, com músicas arranjadas para o estudo coletivo e aplicação de exercícios que possam ser adaptados. Por isso, é “caminhando que se faz o caminho¹”, pois, com cada turma e a cada ano, outras práticas foram sendo desenvolvidas: algumas foram aprimoradas; enquanto outras, abandonadas. Neste artigo, relata-se uma possibilidade de caminho dentre tantos outros que possam ser criados a partir das diversas realidades musicais.

Um dos primeiros movimentos foi aproveitar a curiosidade, o interesse e a empolgação dos alunos pelo instrumento. Afinal, as turmas do 3º ano, 4º e 5º ano iriam aprender a tocar violão! Então, mergulhou-se nos estudos sobre o instrumento.

Nesse processo foi muito importante proporcionar uma vivência musical para os alunos através da audição de música instrumental, de assistir vídeos de bons violonistas, tanto nacional como internacional, de pesquisa e da exploração das possibilidades sonoras do instrumento. Mesmo que os alunos ainda não conhecessem a posição das mãos e os acordes, desafiá-los foi fundamental para que ampliassem suas ideias de música e desenvolvessem sua sensibilidade, expressividade, criatividade e autonomia.

A partir dos diferentes modos de interagir com a música – compondo, cantando e tocando – foram sendo realizadas várias atividades em torno de arranjos que eram elaborados pelo educador musical. Nesse sentido, destaca-se a importância do professor ter um conhecimento sobre música e, principalmente, tocar um instrumento para se tornar, de certa forma, um exemplo para os alunos. Muitos alunos desejam tocar ‘que nem o professor’.

Exercícios de solfejo foram importantes para que os alunos se familiarizassem com o som do violão. Leitura rítmica e melódica também. Como no 1º e no 2º ano nessa mesma escola os alunos já estudam Flauta Doce Barroca com o mesmo professor já dominavam a leitura musical e não tiveram dificuldades nesse sentido. Após os exercícios psicomotores associados a músicas do folclore ou conhecidas da turma o próximo passo foi ensinar acordes e o uso das cifras. A metodologia empregada foi resultado de algumas tentativas frustradas, pois, entregar para os alunos uma folha impressa com os acordes já desenhados no diagrama ou a letra da música já com as cifras indicadas onde deveriam ser tocadas não obteve o resultado esperado. Esse também é um processo de construção que exige percussão corporal e exploração de diversos sons e tempos.

¹ Música “Enquanto houver sol”, Titãs.

Quanto à notação musical, uma das atividades foi estudar apenas músicas em compasso quaternário para usar a figura semibreve que vale quatro tempos. Além de cantar junto com a turma, bater palmas e marcar o tempo com o pé, os alunos também tinham uma folha com a letra da música. Enquanto cantavam e batiam palma paravam e escreviam o acorde que deveria ser tocado no momento certo da canção escolhida.

Dessa forma as turmas assimilaram quando os acordes deveriam ser tocados e a duração de cada um deles. Depois de tocar várias vezes com a figura semibreve passou-se para a mínima e depois para a semínima, na mão direita que fazia o ritmo das canções. Isso auxiliou na hora das apresentações porque os alunos não erravam as batidas e os acordes soavam uníssonos.

Em cada momento é muito importante trabalhar elementos expressivos da música, como diferentes andamentos, articulações e dinâmicas e através de jogos e brincadeiras, incentivando os alunos a explorarem o violão com autonomia. Também é muito interessante estimular os alunos a criarem suas próprias formas de registros de suas aprendizagens musicais, como alternativa para auxiliar na memorização dos conteúdos estudados.

O ensino coletivo de violão envolve o trabalho coletivo, a solidariedade, a troca com os pares, o saber ouvir o outro e esperar sua vez. Também envolve esforço pessoal, pois a apresentação do grupo depende da performance individual. Por isso, através de vídeos e áudios, os alunos foram estimulados à prática individual do instrumento e a começarem a organizar sua rotina de estudo em casa, pois,

O ensino coletivo de instrumento musical permite e implica a troca de relações importantes para o desenvolvimento de cada um; ou seja, existe uma relação social de dependência, pois todos participam juntos de um mesmo discurso. Tendo isso em mente, uma das possibilidades de trabalho dentro de uma turma heterogênea é a do arranjo ou adaptação, de acordo com o nível de cada grupo de alunos da turma. (OLIVEIRA, 2010, p. 24-25 – grifo do autor).

Um dos pontos mais significativos dos estudos empreendidos nas aulas de Música são apresentações, pois, “todo artista tem que ir aonde o povo está²”. Durante o ano letivo são realizadas pequenas apresentações e no mês de outubro, em comemoração ao Dia da Música, é realizado o evento “Tocando a Vida” em uma das casas de cultura da cidade, onde todos são envolvidos (equipe gestora, professores, alunos, funcionários, pais).

² Música “Nos bailes da vida”, de Milton Nascimento.

Figura 1 - Apresentação da turma do 5º ano – Tocando a Vida



Conclusão

O trabalho envolvendo o ensino coletivo de violão na aprendizagem musical de alunos de anos iniciais é uma relevante ferramenta para o desenvolvimento dos conteúdos de Música no currículo da Educação Básica.

Com esse estudo conclui-se que ensinar Música através do ensino coletivo de violão proporciona muitos desafios musicais que possibilitam despertar nos alunos o desejo em aprender. Fazer música em grupo faz com os alunos desenvolvam suas experiências musicais de maneira colaborativa e busquem uma maior autonomia em suas aprendizagens.

Também constatou-se a importância do professor buscar formação em Educação Musical para que seja capaz de criar propostas criativas, de acordo com as necessidades de cada turma, assumindo uma postura de mediador das aprendizagens musicais de seus alunos, pois é preciso fazer música para aprender música.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Laila Azize Souto. Música No Ensino Fundamental: A Lei 11.769/08 e a Situação De Escolas Municipais De Santa Maria/RS. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSM, Santa Maria, 2011.

APPOLNÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

APPOLNÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

ARROYO, Margarete. Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG. In: Encontro Anual da ABEM, 12, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.

BARBOSA, Joel. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2006, p.97-104.

BRASIL, Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UEM, Maringá, 2010.

FERNANDES, Rosângela. Ensino individual e coletivo de piano. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Natal. Anais... ABEM, 2015, s/p.

GARDNER. Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HENTSCHKE, Liane. Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical. In: Encontro Anual da ABEM, 2, 1993. Anais. Porto Alegre, p.49-67, mai. 1993.

HIRSCH, Isabel Bonat. Música na Educação Básica: um survey com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. In: Encontro anual do ABEM, 16, 2007, Campo Grande-MS. Anais. Florianópolis: ABEM, 2007.

LOUREIROR, Alicia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: Dilemas e

Perspectivas. In: Revista Educação – UFSM. Edição: 2003 – vol. 28, nº 01. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a8.htm>>. Acesso em 10 dez. 2017.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. In: Revista Arte-Online, v.3, mar./ago. 2000.

OLIVEIRA, Pedro Augusto Dutra de. O ensino coletivo de instrumento musical: explorando a heterogeneidade entre alunos de uma mesma turma. In: Revista Espaço Intermediário, São Paulo, v.1, n.2, p. 19-30, 2010.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, v.7, p. 7-19, set. 2002.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In.: Música na Educação Básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

SILVA SÁ, Fábio Amaral da. Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica/ Fábio Amaral da Silva Sá. – 2016. Disponível em <https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/F%C3%A1bio_Amaral_da_Silva_S%C3%A1-_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Final.pdf>. Acesso em outubro de 2017.

TEIXEIRA BARRETO, M. S. Ensino Coletivo de Violão: Diferentes Escritas no Aprendizado de Iniciantes. 2008. Monografia de fim de curso de Licenciatura em Música – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ZAGONEL, Bernardete. Música, Mídia e Educação. Gazeta do Povo, Curitiba, 7 mai. 2001.

Enviado em: 19 de março de 2019

Apreciado em: 15 de abril de 2019

Inserido em: 08 de maio de 2019



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984)

MÁRCIA DUARTE GALVANI

Doutora em Educação Escolar (UNESP, 2008). Especialista em Educação Especial (UNESP, 1999). Graduada em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental (UFMS, 1999). Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). ORCID <http://orcid.org/0000-0003-1092-746X>.
E-mail: marciaduar@yahoo.com.br

SAMUEL VICENTE

Doutorando em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Educação Especial (UFSCar, 2017). Licenciado em Pedagogia (UFMA, 2014). Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD-UFSCar). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7205-9680>. E-mail: samueljunior.ns@gmail.com

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984)

DO início do atendimento às pessoas com deficiência se deu por meio das instituições especializadas, considerando a atuação da iniciativa privada e o descaso do Poder Público com essa parcela da população. O presente estudo objetivou descrever e analisar a atuação das instituições especializadas no contexto da história da educação especial manauara, considerando o período de criação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984). Verificou-se que as instituições especializadas criadas no âmbito manauara não apenas tiveram seu funcionamento vigente por meio do recebimento de auxílio financeiro do Poder Público, mas também por meio diversas ações realizadas que visavam arrecadar recursos para sua manutenção. Se em âmbito nacional, as normativas jurídicas trouxeram inúmeros desafios para a regulamentação da oferta dos serviços especializados, em Manaus podem-se observar essas demandas. Além disso, a história da Educação Especial no contexto manauara carece de dados mais aprofundados relacionados ao aspecto pedagógico da atuação dessas instituições especializadas, bem como as diferentes formas de encaminhamento das pessoas com deficiência a esses serviços especializados. Portanto, embora tenhamos como fator limitante o período de criação dessas instituições e a ausência de fontes históricas que possibilitem desvelar aspectos relevantes do cenário educacional local, há um profícuo espaço de atuação para os pesquisadores no campo da história da educação especial amazonense.

Palavras chave: Educação Especial. História da Educação. Política educacional.

HISTORY OF SPECIAL EDUCATION IN MANAUS: from the Institute Montessoriano Álvaro Maia (1943) to the Institute Filippo Smaldone (1984)

The beginning of care for people with disabilities occurred through specialized institutions, considering the performance of the private initiative and the neglect of the Public Power with this portion of the population. The present study aimed to describe and analyze the performance of specialized institutions in the context of the history of special education in manauara, considering the period of creation of the Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) to the Instituto Filippo Smaldone (1984). It was verified that the specialized institutions created in the manauara framework not only had their operation in force through the receipt of financial assistance from the Public Power, but also through various actions that aimed to raise funds for its maintenance. If in the national scope, legal regulations have brought many challenges for the regulation of the provision of specialized services, in Manaus one can observe these demands. In addition, the history of Special Education in the context of manauara needs more in-depth data related to the pedagogical aspect of the performance of these specialized institutions, as well as the different ways of referring people with disabilities to these specialized services. Therefore, although we have as a limiting factor the period of creation of these institutions and the absence of historical sources that make it possible to reveal relevant aspects of the local educational scenario, there is a profitable space for researchers in the field of the history of special education in Amazonas.

Keywords: Special Education. History of Education. Educational politics.



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MANAUS: del Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) al Instituto Filippo Saldone (1984)

El inicio de la atención a las personas con discapacidad se dio por medio de las instituciones especializadas, considerando la actuación de la iniciativa privada y el descuido del Poder Público con esa parte de la población. El presente estudio objetivó describir y analizar la actuación de las instituciones especializadas en el contexto de la historia de la educación especial manauara, considerando el período de creación del Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) al Instituto Filippo Saldone (1984). Se verificó que las instituciones especializadas creadas en el ámbito manauara no sólo tuvieron su funcionamiento vigente por medio de la recepción de ayuda financiera del Poder Público, sino también por medio de diversas acciones realizadas que pretendían recaudar recursos para su mantenimiento. Si a nivel nacional, las normativas jurídicas traen innumerables retos para la regulación de la oferta de los servicios especializados, en Manaus se pueden observar esas demandas. Además, la historia de la Educación Especial en el contexto manauara carece de datos más profundos relacionados al aspecto pedagógico de la actuación de esas instituciones especializadas, así como las diferentes formas de encaminamiento de las personas con discapacidad a esos servicios especializados. Por lo tanto, aunque tengamos como factor limitante el período de creación de esas instituciones y la ausencia de fuentes históricas que posibiliten desvelar aspectos relevantes del escenario educativo local, hay un provechoso espacio de actuación para los investigadores en el campo de la historia de la educación especial amazonense.

Palabras-clave: Educación Especial. Historia de la Educación. Política educativa.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MANAUS: do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984)

Introdução

No contexto do atendimento às pessoas com deficiência havia o objetivo de oferecer tratamento médico e alívio da sobrecarga familiar e social. A educação desse público ficava reduzida a iniciativa da área médica e, ocorria geralmente em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Esperava-se que as práticas educativas especiais curassem as deficiências, gerando comportamentos normalizados (PESSOTTI, 1984; MENDES, 2006).

A normalização foi nada mais do que um princípio defendido de que o deficiente pudesse dispor de condições de vida mais próximas de pessoas comuns (OMOTE, 1999). Esse princípio consolidou, no contexto brasileiro, ações governamentais que implementaram o ideário da integração, sob a égide de um argumento irrefutável de que “[...] todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p. 388).

Aproximadamente na década de 1950, o descaso do Poder Público e a escassez de serviços de Educação Especial propiciaram o surgimento dos movimentos comunitários que se organizaram e implantaram redes de escolas especiais privadas filantrópicas (JANNUZZI, 2004; MENDES, 2006, 2010). Em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) no Rio de Janeiro, sendo também implantado no mesmo ano o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, por Helena Antipoff (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008; MENDES, 2010; JANUZZI; CAIADO, 2013).

Na década de 1961, a publicação da Lei nº 4.024/1961 fixou as diretrizes e bases para a educação nacional, apresentando em seu título X, artigos 88 e 89, diretrizes para a educação dos excepcionais. O artigo 89 dessa mesma lei assegurava o financiamento do Poder Público a qualquer iniciativa privada considerada “eficiente” pelos conselhos estaduais de educação, mediante oferta de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Para Mazzotta (2005) estava posta na legislação “[...] a mesma e velha questão da destinação das verbas públicas para a educação, comum ou especial, agravada pela indefinição da natureza



do atendimento educacional” (MAZZOTTA, 2005, p. 69). Contudo segundo Mendes (2010), observa-se após a criação da lei, o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Sendo assim,

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade (MENDES, 2010, p. 99).

Com o fortalecimento da iniciativa privada na oferta dos serviços especializados observa-se a proliferação de instituições que objetivavam receber financiamento do Poder Público para a execução de suas atividades. Um desses exemplos deve-se ao fato de que em 1962 haviam apenas 16 instituições filiadas à APAE.

Atualmente, conforme dados da Federação Nacional das APAES, o quantitativo de instituições vinculadas consiste em mais de duas mil, atendendo a um público de aproximadamente 250 mil pessoas (FENAPAES, 2018). Sobre a configuração desses serviços na esfera privada, esse movimento configura-se talvez como “[...] o maior movimento filantrópico do país, agregando muitas instituições implantadas em muitos municípios brasileiros” (MENDES, 2010, p. 99).

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil temos observado que o debate sobre o delineamento dos serviços de Educação Especial foi se construindo então mediante a utilização dos termos Segregação, Integração, Inclusão. Ora, se no Brasil as instituições especializadas foram marcos históricos na oferta dos serviços de Educação Especial (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010; FIGUEIRA, 2011; JANNUZZI; CAIADO, 2013), em Manaus não ocorreu de forma diferente.

A partir da década de 1960, passou a ser conveniente adotar a ideologia da integração, pela economia que ela poderia representar aos cofres públicos, tendo em vista que os gastos com os serviços de Educação Especial com caráter de segregação eram muito elevados. Esse custo alarmante dos programas paralelos especializados que segregavam os estudantes com deficiência, e a aglutinação de interesses de políticos, prestadores de serviços, pais e pessoas com deficiência possibilitaram a difusão da filosofia da normalização e integração (MENDES, 2006).

O início da institucionalização no Brasil ocorreu simultaneamente com o auge do discurso da normalização, discurso esse que para Rech (2010), buscou a padronização do indivíduo,

na perspectiva de que os diferentes se tornassem parecidos com o modelo ideal de cidadão. Posteriormente, a filosofia da institucionalização passa a ser substituída posteriormente na década de 1990 pelo movimento da inclusão escolar, movimento esse que estamos vivendo no contexto atual da educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva preceitua a inclusão enquanto “[...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). Nesse cenário então, os objetivos de tal política seriam: (a) transversalidade da Educação Especial; (b) Atendimento Educacional Especializado - AEE; (c) escolarização nos níveis mais elevados; (d) formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação; (e) participação da família e da comunidade; (f) acessibilidade; e, (g) articulação intersetorial nas políticas públicas.

Por sua vez Omote (1999) nos mostra que o termo inclusão apresenta avanços em relação à normalização e à integração. Segundo o autor, “as instituições especializadas também reproduzem as exclusões que ocorrem na sociedade” (OMOTE, 1999, p. 7). Entretanto, argumenta-se que a manutenção da instituição especializada poderia funcionar como um espaço de “convívio e socialização para os deficientes que, em função do grave comprometimento, não têm possibilidade de frequentar recursos de Educação Especial da rede regular de ensino” (OMOTE, 1999, p. 7).

Em estudos desenvolvidos não apenas em programas de pós-graduação do Amazonas, podemos destacar alguns que analisaram aspectos da política de inclusão escolar na rede pública municipal (MATOS, 2008; SANTOS, 2011; SILVA, 2013; CORRÊA, 2013; BATISTA, 2015; BRUCE, 2015; LIMA, 2016; VINENTE, 2017); estadual (MARQUES, 2010; SÁ, 2011; CARVALHO, 2012); privada (MORAES, 2011); e, federal de ensino (CARNEIRO, 2012; SOUZA, 2014).

Embora haja uma tendência em pesquisas sobre a temática da oferta dos serviços de Atendimento Educacional Especializado na capital amazonense, poucos estudos têm se debruçado a narrar a história desses serviços, contextualizando os aspectos nacionais da política com a conjuntura local. Embora observemos trabalhos que focalizaram a questão da formação de professores especializados e aspectos da organização pedagógica da escola para atendimento aos alunos com deficiência, pode-se observar uma lacuna na constituição da narrativa histórica da Educação Especial manauara.

Nos últimos anos, os trabalhos sobre Educação Especial no Amazonas tem tido um crescimento acentuado tanto na publicação de dissertações e teses, quanto no desenvolvimento de trabalhos de iniciação científica e outros tipos de projeto que vão se debruçando sobre a

temática. Observamos por meio de um levantamento em teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) uma preocupação dos pesquisadores em analisar aspectos da Educação Especial a partir do início da década de 1990 .

No entanto, em pleno século XXI ainda não fomos capazes de reconstituir em sua totalidade a história educacional amazonense. A região carece de estudos que constituam a trajetória da pesquisa e da política educacional na região. Assim, acreditamos que a Educação Especial enquanto modalidade de educação escolar no contexto amazônico desvela nuances em seus aspectos históricos e políticos.

Atualmente, o Estado do Amazonas possui várias organizações não governamentais, das quais podemos elencar: (a) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae; (b) Associação de Amigos do Autista no Amazonas – Ama/AM; (c) Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais - Ademe; (d) Associação Pestalozzi do Amazonas; (e) Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (Adefa) e outras (ONGS BRASIL, 2017; VINENTE, 2017).

Observa-se no contexto da Educação Especial em Manaus que as instituições especializadas contribuíram, de certo modo, para a ampliação do atendimento aos estudantes com deficiência, principalmente no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Com a implantação de novas classes especiais no fim da década de 1980 foram firmados os primeiros convênios com instituições não governamentais, como a APAE, o Instituto Pestalozzi e associações de pais (MATOS, 2008; MARQUES, 2010; BATISTA, 2015; VINENTE, 2017).

Buscando então reconstituir o histórico de oferta dos serviços especializados em Manaus vamos considerar apenas as instituições pioneiras com fins educacionais. Pode-se elencar assim: o Instituto Montessoriano (1943), a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1973), a Associação Pestalozzi (1978), a Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (1980) e o Instituto Filippo Smaldone (1984). O presente estudo objetivou descrever e analisar a atuação das instituições especializadas no contexto da história da educação especial manauara, considerando o período de criação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone (1984).

O instituto montessoriano álvaro maia (1943)

Em Manaus, o início do atendimento às pessoas com deficiência ocorreu por meio da iniciativa privada, com a implantação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia em 1943. O

Instituto localizava-se em um sítio na Rua Paraíba, atual Avenida Jornalista Humberto Calderaro Filho e atendia crianças com as mais diferentes deficiências (NASCIMENTO; OLIVEIRA; MARINHO, 2007; BATISTA, 2015).

Em relatos feitos por Costa (2010), disponibilizados no sítio eletrônico do Recanto das Letras, podemos observar um pouco da descrição e organização do Instituto Montessoriano Álvaro Maia:

[...] mandou construir no jardim que havia em seu entorno, um relevo terrestre com lagos, montanha, rios etc., para o ensino de geografia. Com o auxílio do Governo do Estado, que pagava professores e lhes propiciava cursos de especialização em educação de surdos-mudos, fora do Estado Suas filhas, Rita Araújo (esposa de Umberto Calderaro Filho) especializou-se em trabalho com surdos-mudos e fez estágio com padre redentorista Eugênio, um dos maiores especialistas no assunto, e Tereza Araújo, que especializou-se em método braile e as duas deram aulas no Instituto (s.p.).

Como pode ser observado, as ações pioneiras de Educação Especial desenvolvidas em Manaus, com início na década de 1940, eram filantrópicas. O Estado contribuía com a formação de professores e a Igreja Católica auxiliava com a promoção de cursos voltados para aperfeiçoamento das pessoas que atuavam na área da surdez. O fragmento a seguir apresenta traços da filantropia, marca dos serviços de Educação Especial ofertados inicialmente na cidade de Manaus:

Todo o trabalho do Instituto era mantido com a contribuição mensal através de um carnet. de comerciantes como J. G. Araújo, J. Rufino, J. S. Amorim, a ajuda de comerciantes do Mercado Municipal Adolfo Lisboa, que lhes dava alimentos e outros gêneros alimentícios, membros ilustres da sociedade e com a ajuda do Governo do Estado (COSTA, 2010, s.p.).

Mesmo que André Vidal de Araújo atuasse no âmbito do Poder Judiciário amazonense, pode-se observar ao longo dos relatos, a dificuldade em manter o Instituto Montessoriano em funcionamento. Dessa forma, o trabalho realizado era apoiado por doações que eram provenientes principalmente de comerciantes do Mercado Municipal Adolfo Lisboa, localizado no Centro Histórico de Manaus.

Além das doações recebidas em alimentos, o Instituto também contava com a contribuição de pessoas ligadas ao Poder Executivo local. Os relatos mostram que os surdos também se engajavam para manter o Instituto em funcionamento.



Observa-se assim que André Vidal de Araújo era “[...] ajudado pelo surdo mudo Moacir, usando uma carroça puxada por um só cavalo, [...] recolhendo doações de alimentos. Não há notícias de que um só comerciante tenha se recusado à contribuição” (COSTA, 2010, s.p.).

Considerando o exposto, o Instituto Montessoriano encerrou suas atividades em 1974 (BATISTA, 2015). Até o momento não tivemos acesso a fontes históricas que nos permitam analisar os motivos que levaram ao fechamento da instituição. Infere-se com base nos dados que até a presente data o Instituto foi incorporado à Secretaria Municipal de Educação, tendo em vista que o endereço é o mesmo do prédio que, aparentemente, sediou o Núcleo de Educação Especial.

Outros estudos utilizando principalmente jornais impressos da época, poderão potencializar dados relevantes para a reconstituição do histórico desses serviços, bem como o quantitativo de estudantes atendidos na instituição e aspectos da qualificação dos profissionais que atuavam no local. Identificamos então a criação do Instituto Montessoriano como um dos marcos da história da Educação Especial no Amazonas e apontamos a necessidade de reconstituição dessa história.

Associação de pais e amigos dos excepcionais - apae-manaus (1973)

As primeiras instituições fundadas no Brasil que foram vinculadas à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) localizavam-se nas regiões sul e sudeste do país. A primeira foi criada no Rio de Janeiro (1954) e as outras em Brusque - SC (1955) e Volta Redonda - RJ (1956). No contexto da capital amazonense, a APAE foi fundada em 4 de maio de 1973, estando autorizada pela APAE Nacional a utilizar a marca sob o registro nº 192, de acordo com seu estatuto e usufruir de todos os direitos de Associação Filiada (FIDELIS; MIKI, 2017).

A APAE começou a funcionar reconhecida pelo Poder Público na categoria de escola a partir da publicação Resolução nº 102/94, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Contava inicialmente com uma pequena equipe de professores, voluntários e alguns outros profissionais qualificados para trabalhar com esse público (FIDELIS; MIKI, 2017; FENAPAES, 2018).

Hoje, a APAE funciona em sede própria à Av. Perimetral S/N – Conjunto Castelo Branco – Parque 10, zona centro-sul de Manaus. Segundo seu regimento, a instituição filantrópica apresenta um caráter cultural, assistencial e educacional sem fins lucrativos, tendo como finalidade promover medidas de âmbito municipal que visam não só ao desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiência, mas também a inclusão destas na sociedade (APAE MANAUS, 2018).

A APAE mantém a Escola Ilza Garcia ofertando serviços de Educação Especial, cuja especificidade só foi reconhecida no ano 2000. Possui 18 salas de aula de Educação Infantil, Oficinas Pedagógicas, Oficinas Profissionalizantes e salas de atendimentos (FIDELIS; MIKI, 2017; FENAPAES, 2018).

Sua equipe multidisciplinar é composta atualmente por professores, psicólogos, fonoaudiólogos, assistente sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, médicos e dentistas. A missão da APAE no Amazonas é “atender as pessoas com deficiência intelectuais e múltiplas, pela promoção e articulação de ações educativas para inclusão social, com ênfase nos direitos das áreas educação, saúde e assistência social” (FENAPAES, 2018).

Atualmente, a APAE Manaus mantém parcerias e convênios com vários segmentos da sociedade, oferecendo serviços de Assistência Social, Médica e Psicopedagógica. Considerando seu pioneirismo na oferta dos serviços de Educação Especial em Manaus, a instituição busca atuar como um referencial dentro do âmbito da Educação Especial no Amazonas.

Por meio dos registros históricos utilizados nesse estudo pode-se afirmar que reconstituir o histórico das instituições especializadas que ofertaram os serviços de Educação Especial nos séculos XIX e XX tem sido um desafio para os pesquisadores da área. Ao discutirem sobre a história da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em Manaus, Fidelis e Miki (2017) abordam sobre a necessidade de encontrar fontes de pesquisas organizadas que subsidiem a pesquisa histórica sobre as instituições educacionais para as pessoas com deficiência.

No contexto da produção científica não foi identificada nenhuma publicação que descreva os serviços ofertados pela instituição, tampouco aspectos históricos sobre os atendimentos realizados. A análise sobre o tipo de trabalho realizado pelas instituições especializadas é necessário para compreender seu *modus operandi*.

Evidencia-se então amplo campo de pesquisa histórica em Educação Especial, considerando as instituições especializadas como objeto de estudo. Dessa forma, considerando que a APAE em Manaus seria atualmente a instituição mais antiga em funcionamento, considerando que o Instituto Montessoriano André Vidal de Araújo foi desativado, pode-se observar que à medida que novos estudos forem realizados, mais possibilidades teremos de contextualizar o histórico de oferta dos serviços especializados.

Associação pestalozzi (1978)

O Instituto Pestalozzi a nível nacional teve sua fundação no ano de 1926 (MAZZOTTA, 2005; JANNUZZI; CAIADO, 2013). Em Manaus, a Associação Pestalozzi é também uma



entidade filantrópica, sem fins lucrativos, voltada a atender pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e funcionais. Foi criada em 1978, com a finalidade de garantir os direitos dessas pessoas, por meio do atendimento especializado e o fortalecimento de vínculos familiares.

No estado do Amazonas, o Governo do Estado por meio da Secretaria de Estado das Pessoas com Deficiência desenvolveu convênios com a Pestalozzi nos municípios de Boa Vista dos Ramos, Coari, Manaquiri, Maués, Manicoré, Manaus, Nova Olinda do Norte, Parintins e Tonantins (SEPED, 2015).

De acordo com o Plano de Trabalho da Instituição referente ao Edital nº 001/2016/SEPED, a Associação Pestalozzi do Amazonas, ao ser fundada em novembro de 1978, teve suas primeiras reuniões realizadas na residência do Senhor Jorge Assad Aucar. Jorge era pai das fundadoras Vânia Aucar Seffair e Nádia Abdala Aucar (PESTALOZZI, 2016).

Segundo informações históricas contidas nesse Plano de Trabalho, Vânia Seffair era funcionária da Seduc e observou o crescimento da demanda de pessoas com deficiência, bem como a necessidade da criação de uma escola que atendesse a esses estudantes.

No ano de 1982 foram doados pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) um terreno localizado no Bairro Distrito Industrial e uma verba para a construção da atual escola. Em junho de 1984 ocorreu a inauguração do prédio em um evento que contou com a presença do Ministro da Educação, à época Atilio Andreazza.

A instituição busca desenvolver ações que aumentem as potencialidades da pessoa com deficiência e de seus familiares, proporcionando serviços de educação especializada na Educação Infantil e oficinas pedagógicas através do Centro de Ensino Especial Helena Antipoff. Oferece atendimento especializado clínico, envolvendo atuação de profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e assistente social.

A Pestalozzi de Manaus possui atualmente 150 alunos matriculados com diagnóstico de síndrome de Down, autismo, Acidente Vascular Cerebral (AVC), microcefalia, hidrocefalia, síndrome de Rett e Deficiência Intelectual (DI). Os professores da instituição foram cedidos pelas secretarias municipal e estadual de educação em Manaus. Os mesmos são especializados em Educação Especial e atendem aproximadamente 150 estudantes em um espaço localizado em área do Pólo Industrial de Manaus.

Essa entidade filantrópica opera suas ações mediante convênios com órgãos públicos, doações de amigos, voluntários e funcionários. Realiza diversos eventos para arrecadação de

recursos tais como feijoada, bazar, feira de artesanato e festa junina. O ingresso de estudantes na instituição se dá por uma avaliação multidisciplinar realizada por assistente social, fisioterapeuta, médico e outros profissionais. Oferta atividades físicas, oficinas de artesanato, cursos laborais e oficinas pedagógicas. A Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA) cedeu o clínico geral que atende na instituição.

Segundo informações da instituição, 80,58% do público atendido é formado por adultos; 12,13% por adolescentes (13 a 17 anos) e 7,28% por crianças (dos 6 aos 12 anos) (PESTALOZZI, 2016). Observa-se então que a maioria da população atendida pela instituição é de adultos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Outras instituições atuam também junto a estudantes com deficiência intelectual. Tais como a Associação de Capacitação, Emprego e Renda do Amazonas (ACERPAM); a Associação de Pais e Amigos do Excepcional de Manaus (APAE); a Associação de Amigos dos Autistas do Amazonas (AMA-AM); e a Associação Amazonense de Integração de Pais de Deficientes Mentais (ADEME), no entanto as atividades dessas instituições mais recentes serão descritas em outra publicação.

A Associação dos deficientes físicos do Amazonas - adefa (1980)

A Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (Adefa) foi fundada por Manuel Marçal de Araújo. A criação da associação ocorreu após um grave acidente, quando o fundador aos 28 anos ficou tetraplégico.

De acordo com informações disponibilizadas em seu blog, a Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (ADEFA) foi criada em 29 de julho de 1980. O sítio eletrônico dispõe sobre tal associação como uma entidade filantrópica sem fins lucrativos que “[...] vêm oferecendo às pessoas com deficiência, atendimento global, no intuito de melhorar a qualidade de vida e sua inclusão na vida produtiva e social do nosso estado” (ADEFA, 2018, s.p.).

Em 1989, Manuel Marçal elegeu-se vereador, cargo em que exerceu até o ano de 1992. Faleceu no ano seguinte, aos 56 anos, deixando um legado de luta no cenário amazonense à causa das pessoas com deficiência física (CORREIO DA AMAZÔNIA, 2015). Atualmente, a Associação conta com 9.750 sócios, dos quais, segundo informações da Adefa, 95% estão abaixo da linha da pobreza. A Adefa foi considerada como instituição de utilidade pública mediante a publicação da Lei nº 1.162 de 31 de outubro de 2007, aplicando-se no âmbito da Prefeitura de Manaus, as providências necessárias (MANAUS, 2007).

Ao longo dos anos a instituição também participou das ações do Plano Nacional de Qualificação das Pessoas com Deficiência, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Com isso buscava garantir o acesso aos cursos oferecidos no SENAI



(Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Sest Senat (Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional da Aprendizagem do Transporte).

Sobre a atuação dessa instituição em âmbito educacional, até o momento, no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ainda não há nenhuma pesquisa voltada para análise do papel desta e de outras instituições especializadas na oferta dos serviços de Educação Especial no município de Manaus. Observamos que no contexto histórico de oferta dos serviços especializados, a Adefa foi a primeira instituição do Amazonas voltada para atendimento das pessoas com deficiência física, enquanto no cenário nacional, o Lar-Escola São Francisco foi fundado em São Paulo no ano de 1943.

Instituto filippo smaldone (1984)

O Instituto Filippo Smaldone instalou-se em Manaus no ano de 1984, após tratativas realizadas entre familiares de surdos e a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações em Belém-PA (MARQUES, 2010; INSTITUTO FILIPPO SMALDONE, 2018). Por meio de parceria entre o Arcebispo de Manaus Dom Milton Corrêa Pereira, o governador Gilberto Mestrinho e um grupo de pais, a primeira sede foi instalada na Rua Frei Lourenço, no centro da cidade.

As atividades escolares iniciaram-se no dia 15 de fevereiro de 1984, com oito alunos matriculados. Após a doação de um terreno, deu-se início a construção de uma sede mais ampla no Conjunto Campos Elíseos. Em 1994, houve o reconhecimento do Instituto Filippo Smaldone como uma Escola de Educação Especial, dada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

De acordo com o sítio eletrônico do Instituto, sua missão é:

Proporcionar por meio da educação escolar, da cultura e da assistência social a promoção, a defesa e a proteção dos direitos de crianças e adolescentes surdos e com deficiência auditiva em idade escolar, em sua dimensão humano-psicológica e social, com atendimento escolar específico numa proposta bilíngue, com Língua de Sinais brasileira (LIBRAS), como primeira língua de instrução, e Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (INSTITUTO FILIPPO SMALDONE, 2018, s.p.).

Observamos então, no contexto amazonense, mais uma vez, a destinação de recursos públicos para instituições especializadas, com caráter de filantropia. Assim, é possível identificar que a instituição insere como pauta demandas dos movimentos sociais para sua própria manutenção e reconfiguração de suas formas de atendimento.

Em Manaus ganharam forças as ações desenvolvidas pelas instituições do Terceiro Setor. Nessa perspectiva, concordamos com Laplane, Caiado e Kassar (2016), quando as autoras afirmam que, se a presença do setor privado é reconhecida como colaboração importante para a efetivação de formas diferenciadas de atendimento, para o setor privado, a busca por recursos públicos é fundamental para sua existência.

Não podemos aqui negar a importância das instituições especializadas no atendimento às pessoas com deficiência, ainda mais quando observamos a ausência do Poder Público no tocante a oferta dos serviços especializados. Finalizando então esses retrospectos de atuação das instituições especializadas manauaras fundadas de 1943 até o início da década de 1980, deixamos um convite aos pesquisadores da área para reconstituir a história da educação especial manauara e amazonense.

Considerações finais

O presente estudo objetivou descrever e analisar a atuação das instituições especializadas no contexto da história da educação especial manauara, considerando o período de criação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia (1943) ao Instituto Filippo Smaldone.

O início do atendimento especializado às pessoas com deficiência se deu por meio das instituições especializadas, considerando a atuação da iniciativa privada, no qual temos como marco temporal na cidade de Manaus a criação do Instituto Montessoriano Álvaro Maia em 1943.

Cabe aqui sintetizar que as instituições especializadas criadas no âmbito manauara não apenas tiveram seu funcionamento vigente por meio do recebimento de auxílio financeiro do Poder Público mas também por meio diversas ações realizadas que visavam arrecadar recursos para sua manutenção.

Verificamos que em âmbito nacional, o texto legal trouxe inúmeros desafios para a regulamentação da oferta dos serviços especializados. Dessa forma, o local no qual os serviços de Educação Especial deveriam então ser ofertados tornou-se a mola propulsora de um intenso debate nesse campo.

Tal debate teórico implicou em duas questões, a primeira era se essa escolarização deveria ocorrer toda em escolas especializadas públicas da rede regular de ensino; a segunda baseava-se na oferta desse atendimento especializado em instituições privadas que ofertavam os serviços de Educação Especial.



Observa-se então que diversos agentes disputam espaço no campo das ideias e na arena política para que os dispositivos legais publicados contenham as proposições de determinados grupos mobilizados socialmente e politicamente. As críticas dadas, ao longo do tempo, aos serviços de Educação Especial ofertados pelas instituições dizem respeito a pouca ênfase na questão pedagógica do ensino ministrado.

A história da Educação Especial no contexto amazonense e manauara carece de dados mais aprofundados relacionados ao aspecto pedagógico da atuação dessas instituições especializadas, bem como as diferentes formas de encaminhamento das pessoas com deficiência a esses serviços especializados.

Caberiam como questões norteadoras para a realização de outros estudos os seguintes questionamentos: (a) quais os registros impressos das instituições de educação especial que ofertaram esse serviço no período abordado? (b) como a sociedade civil participava no fortalecimento dessas instituições? (c) qual o papel desempenhado pelo Poder Público para assegurar a manutenção desses serviços ao longo dos anos? e, (d) Como as instituições manauaras foram reagindo às disposições legais nacionais que foram publicadas nesse período?

Não pretendendo esgotar todas essas questões em apenas um trabalho, esse estudo pode contribuir para a avaliação de políticas públicas no cenário manauara, apontando aspectos históricos dos serviços especializados ofertados ao longo dos últimos anos. Embora tenhamos como fator limitante o período de criação dessas instituições e a ausência de fontes históricas que possibilitem desvelar aspectos relevantes do cenário educacional local, há um profícuo espaço de atuação para os pesquisadores no campo da história da educação especial amazonense.

REFERÊNCIAS

ADEFA. Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas. Instituição que visa inserir os Deficientes físicos em âmbito global. Disponível em: <<http://adefam.blogspot.com.br/>>. Acesso em: jan. 2018.

APAE MANAUS. Apae: últimas notícias. Disponível em: <<http://manaus.apaeam.org.br/>>. Acesso em: maio 2018.

BATISTA, C. P. Política pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, jan. 2008.

BRUCE, C. C. A política de educação inclusiva: a Tecnologia Assistiva como possibilidade de participação e aprendizagem de alunos com deficiência física na escola. 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

CARNEIRO, C. R. Análise da acessibilidade urbana em Manaus: um olhar sobre a criação de espaços acessíveis para a pessoa com deficiência. 2012. 170f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

CARVALHO, J. L. B. Promoção da saúde em Ensino Fundamental: ações de Teleeducação em Fonoaudiologia na inclusão escolar. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Ciências - Fonoaudiologia) - Faculdade de Odontologia de Bauru, Universidade de São Paulo, Bauru, 2012.

CORRÊA, R. M. A formação continuada do professor para a educação de surdos na rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica. 2013. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

CORREIO DA AMAZÔNIA. Escola Estadual de Educação Especial ‘Manoel Marçal’, reinaugurada em Manaus. Disponível em: <<https://correiodamazonia.com/escola-estadual-de-educacao-especial-manoel-marcal-reinaugurada-em-manaus/>>. Acesso em dez. 2017.

COSTA, C. André Vidal de Araújo: o homem, o humanista e o social. Manaus, 2010. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/artigos/2609897>> . Acesso em: out. 2017.

FENAPAES. Apae Brasil: Federação Nacional das Apaes: nossa história. Disponível em: <<http://apae-brasil.org.br/page/2>>. Acesso em jan. 2018.

FIDELIS, B. S; MIKI, P. S. R. História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais em Manaus-APAE. In: ENCONTRO PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A PAN-AMAZÔNIA E CARIBE, 4., Boa Vista..Anais...Boa Vista: EDUFRR, 2017.

FIGUEIRA, E. O que é educação inclusiva. São Paulo: Brasiliense, 2011 (Coleção Primeiros Passos).

INSTITUTO FEILIPPO SMALDONE. Histórico do Instituto. Disponível em: <<http://institutofilipposmaldone.com.br/manaus/instituto-filippo-smaldone/>>. Acesso em: mai. 2018.

JANNUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.



JANNUZZI, G. M. CAIADO, K. R. M. Apae: 1954 a 2011: algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. A relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, jul./set. p. 40-55, 2016.

LIMA, E. C. V. Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

MANAUS. Lei nº 1.102, de 09 de março de 2007: cria o Complexo Municipal de Educação Especial André Vidal de Araújo e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Manaus nº 1679. Manaus, AM, 08 mar. 2007.

MARQUES, M. P. S. D. O Acesso de Pessoas com Deficiência ao Sistema Público de Ensino de Manaus na Percepção dos Professores. 2010. 149f. Tese (Doutorado em Ciências: área Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

MATOS, M. A. S. Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede municipal de Manaus. 2008. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez., 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, mai./ago., 2010.

MORAES, E. M. G. O sentido da deficiência para as mães de um grupo de crianças de um Programa de Estimulação Essencial da cidade de Manaus. 2011. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

NASCIMENTO, A. C. A.; OLIVEIRA, K. B.; MARINHO, M. F. B. Educação Inclusiva no Contexto Amazônico: formação de professores. Manaus: EDUA, 2007.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos. Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez., 1999.

ONGS BRASIL. ONGs em Manaus. Disponível em: <<http://www.ongsbrasil.com.br/default.asp>>. Acesso em: jan. 2017.

PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, EDUSP, 1984.

PESTALOZZI. Plano de Trabalho: Associação Pestalozzi do Amazonas - Edital nº 001/2016/SEPED. Manaus, 2016.

RECH, T. L. A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Rios dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

SÁ, N. P. Escola de surdos: avanços, retrocessos e realidades. 2011. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SANTOS, L. M. A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar. 2011. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SILVA, R. M. Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re) pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. 2013. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

SOUZA, D. P. Políticas públicas e a visibilidade da pessoa com deficiência: estudo de caso do Projeto Curupira. 2014. 197f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

VINENTE, S. Política e organização pedagógica do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Manaus. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

Enviado em: 08 de março de 2019

Apreciado em: 11 de abril de 2019

Inserido em: 23 de abril de 2019

