

ORGANIZADORA

**Elaine Conte**

# EDUCAÇÃO PERMANENTE E INCLUSÃO TECNOLÓGICA





ORGANIZADORA

**Elaine Conte**

# EDUCAÇÃO PERMANENTE E INCLUSÃO TECNOLÓGICA



São Paulo

2020



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

*Universidade Católica do Paraná, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Alexandre Antonio Timbane

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Alexandre Silva Santos Filho

*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

*Universidade Estadual da Bahia, Brasil*

Aline Pires de Moraes

*Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Carolina Machado Ferrari

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Andre Luiz Alvarenga de Souza

*Emill Brunner World University, Estados Unidos*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Católica de Pernambuco, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Beatriz Braga Bezerra

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Breno de Oliveira Ferreira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Carla Wanessa Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Daniel Nascimento e Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Delton Aparecido Felipe

*Universidade Estadual de Maringá, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Doris Roncarelli

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Emanoel Cesar Pires Assis

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Erika Viviane Costa Vieira

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Everly Pegoraro

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*



Fauston Negreiros

*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Barcellos Razuck

*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*

*Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello

*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,

*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Julia Lourenço Costa

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Karlla Christine Araújo Souza

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Laionel Vieira da Silva

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leandro Fabricio Campelo

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lidia Oliveira

*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Marcos Uzel Pereira da Silva

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcus Fernando da Silva Praxedes

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Maria Cristina Giorgi

*Centro Federal de Educação Tecnológica*

*Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbronito

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana

*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegung  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patricia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Pretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabrieli Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Eliizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*



Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial Patricia Biegging, Raul Inácio Busarello  
Diretor de sistemas Marcelo Eyng  
Diretor de criação Raul Inácio Busarello  
Assistente de arte Elson Morais  
Editoração eletrônica Ligia Andrade Machado  
Imagens da capa Elenabutus, Jcomp - Freepik.com  
Editora executiva Patricia Biegging  
Assistente editorial Peter Valmorbidia  
Revisão Adilson Cristiano Habowski, Amarildo Luiz Trevisan, André Luiz de Oliveira Fagundes, Clede Antonio Casagrande, Cristiele Borges dos Santos, Elaine Conte, Eliana Regina Fritzen Pedroso, Esther Caldiño Mérida, Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, José Lucas Marques Duarte, Lisiane Teresinha Dias Olsen, Louise de Quadros da Silva, Luana Barth Gomes, Maria Edilene de Paula Kobolt, Natália de Borba Pugens, Paulo Fossatti, Ruben Marcelino Bento da Silva, Sabrini Hoffmann Francisco  
Organizadora Elaine Conte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

E244 Educação permanente e inclusão tecnológica. Elaine Conte - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 183p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88285-86-2 (eBook)  
978-65-88285-85-5 (brochura)

1. Educação. 2. Tecnologia. 3. Inclusão. 4. Leitura.  
5. Formação. I. Conte, Elaine. II. Título.

CDU: 37  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0

# SUMÁRIO

**Prefácio ..... 11**

*Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*

*Profa. Dra. Esther Caldiño Mérida*

Capítulo 1

**As mini-histórias à luz  
de experiências contemporâneas..... 18**

*Cristiele Borges dos Santos*

*Elaine Conte*

Capítulo 2

**Reconhecimento da prática na formação  
por competências: inovação,  
recontextualização ou tecnificação ..... 44**

*Amarildo Luiz Trevisan*

*André Luiz de Oliveira Fagundes*

*Eliana Regina Fritzen Pedroso*

Capítulo 3

**Leitura e escrita na educação:  
(re)pensando os alicerces do digital..... 80**

*Elaine Conte*

*Maria Edilene de Paula Kobolt*

*Adilson Cristiano Habowski*

*Natália de Borba Pugens*

Capítulo 4

**Artefatos Para a Escrita Colaborativa:  
Microsoft Word, Libreoffice Writer  
e Google Docs ..... 112**

*Louise de Quadros da Silva*

*José Lucas Marques Duarte*

*Paulo Fossatti*





Capítulo 5

**Histórias em quadrinhos como ferramenta  
de desenvolvimento da leitura crítica ..... 126**

*Lisiane Teresinha Dias Olsen*

*Sabrini Hoffmann Francisco*

*Ruben Marcelino Bento da Silva*

Capítulo 6

**Uso de tecnologias educacionais  
em sala de aula: livros, filmes  
e documentários como recursos didáticos ..... 150**

*Luana Barth Gomes*

*Cledes Antonio Casagrande*

**Sobre a organizadora..... 173**

**Sobre os autores e as autoras ..... 174**

**Índice remissivo..... 181**



## PREFÁCIO

A profissionalização da docência pode ser associada a um processo metamórfico, uma vez que vai evoluindo e transformando-se a cada nova experiência, interação, percepção, dentre outras situações, que promovem a mutação do ser professor no contexto educacional. O exercício da docência exige do profissional professor desafiar-se e reinventar-se diariamente em sua trajetória formativa, na *práxis* pedagógica, nas suas interrelações com os diferentes agentes educativos, bem como nas manifestações da própria experiência com a sociedade do conhecimento na qual se vincula. Pensando nessa analogia da docência como metamorfose, recordamos que o termo provém do latim *metamorphosis*, que deriva de um vocábulo grego que significa transformação. A palavra faz referência à mutação ou evolução de algo que se converte em outra, esta podendo ser tangível (real) ou intangível (abstrata). Para a zoologia, a metamorfose consiste nas mudanças que vivem alguns animais quando crescem e se desenvolvem. Durante este processo, o animal pode modificar-se de forma, que permite diferenciar-se entre a metamorfose simples (o animal passa por pequenas mudanças até transformar-se em adulto, como é o caso dos gafanhotos) e a metamorfose completa (o animal passa por diferentes estágios constitutivos, que, de certo modo, não se movem e até pode deixar de se alimentar por certo tempo, para atingir a maturidade, como acontece com as borboletas).

Nesse sentido, de maneira análoga, ao nos situarmos no contexto educacional, como professores que pesquisam um fazer sempre de novo oriundo da insaciabilidade das próprias vivências em transformação, isto é, na própria capacidade mimética de significação humana e atribuição de sentido próprio com potencial que nos transforma no encontro com o outro, podemos eleger qual



transformação estamos dispostos a promover em nossa trajetória acadêmico-profissional. Podemos escolher o tipo de transformação simples, de modo a converter-nos em gafanhotos aventureiros (metamorfose simples), conhecendo o mundo educativo *saltando* harmonicamente entre nossas aulas e atividades docentes, baseando-nos unicamente em nossas crenças, experiências e expectativas sobre ser professor. Ou poderíamos, também, escolher a transformação de mundos (realidade sociocultural), em uma bela e colorida borboleta (metamorfose completa), buscando voar muito alto, de forma sintonizada, harmônica e coreografada para desfrutar ao máximo o que a natureza docente pode nos proporcionar. Tal experiência pode proporcionar a abertura de novos horizontes em pequenas janelas que nos levem a voar para fora de nossas aulas, instituições, *ilhas pedagógicas*, para que possamos adentrar em belos jardins, pelos vestígios da geração mais velha, que nos façam sentir o vento em nossas asas coloridas, que nos impulsionam a encontrar o mais maravilhoso da vida docente, que é a liberdade do ser, do fazer, do conhecer, do recriar e do conviver. Para isso, precisamos considerar não somente a experiência – um saber fundamental para a *práxis* educativa -, mas também nos apropriarmos, como afirma Ramalho e Nuñez (2014), de uma trilogia da profissionalização docente. Essa trilogia consiste na aprendizagem, formação e desenvolvimento profissional da/para a docência.

Aprender a docência é algo complexo, que exige-nos estar na condição de aprendentes ao longo de nossa vida e dispostos a refletirmos criticamente sobre o nosso fazer pedagógico constantemente. Podemos dizer que a aprendizagem da profissão nos mobiliza e nos toca a perceber a complexidade que a relação com o outro, especialmente, o estudante e os diálogos interpares. Também nos auxilia a identificar que para voarmos alto como as borboletas e exercer o processo de polinização, que no caso da docência seria o ato de educar, demanda tempo para que possamos exercer o nosso papel social.

Destacamos que não nascemos professores, mas nos formamos (*formar é formar-se e educar é educar-se*, de acordo com Gadamer) para o exercício dessa profissão ao longo da vida. Assim como a metamorfose da borboleta, passamos por etapas importantes ao longo de nossa trajetória que nos projetam para novos desafios e experiências e, como professores, precisamos contribuir para a resolução de tais problemáticas, especialmente no que concerne aos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, a formação docente – inicial e continuada – exerce um importante papel em nosso labor permanente, visto que precisamos refletir e agir sobre tais situações relacionadas ao nosso *métier*.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento profissional atua com uma chave essencial dessa *experiência mimético-profissional*, uma vez que promove a transformação do professor quando se aproxima da realidade socioeducacional e pensa nas articulações da teoria com a prática. Assim, ao pensarmos na inter-relação da *práxis* pedagógica como dialética para o desenvolvimento das capacidades docentes, somos capazes de compreender que o *aprender*, o *formar-se*, o *educar-se* e o *desenvolver-se* são atitudes e posturas profissionais inerentes ao professor-pesquisador. É dizer que ao nos reconhecermos como sujeitos recriadores da nossa carreira, da tradição histórica e dos conhecimentos culturais, contribuímos para impulsionar que os diferentes jardins – entendidos aqui como nossos estudantes – se desenvolvam e gerem belas flores e novas versões das histórias apreciadas, lidas e contadas.

Diante desse cenário, ao voltarmos nossa atenção para o século XXI, podemos perceber que ele traz inúmeros desafios para a atual sociedade do conhecimento e que, certamente, impactam diretamente no ambiente educacional. Tais desafios, por exemplo, referem-se a pensarmos em processos formativos com os outros, inter-relacionando as diferentes áreas do conhecimento por projetos interdisciplinares,



assim como a utilização de tecnologias educacionais – digitais ou não – como artefatos importantes para o processo de ensino e de aprendizagem e para o combate à intolerância.

A docência, por sua vez, assume um compromisso social que vai muito além de seu componente curricular e área de conhecimento. O ser professor na atualidade está exigindo uma versatilidade e um domínio de múltiplas linguagens e estratégias para que se possa, efetivamente, evoluir aprendizagens sociais na produção do conhecimento, da formação integral do sujeito e para questionar o mundo contemporâneo. Dentre esses compromissos assumidos pelo professor, mesmo de forma implícita, está a realização de uma *práxis* pedagógica mais significativa e que possa promover campos de experiência com o estudante, de modo a mobilizá-lo a melhor desenvolver-se. Outro ponto encarado como um saber necessário à prática educativa contemporânea é do professor vincular práticas tecnológicas e dinâmicas para o seu grupo de estudantes.

A tecnologia no cenário educacional, por sua vez, é uma *faca de dois gumes* que pode auxiliar o professor a traduzir experiências comunicáveis, se utilizado com criatividade e autocrítica, para que os discentes se sintam mais atraídos e valorizados para refletir sobre a própria experiência de aprendizagem. Mas, isso não significa que ela garanta uma aprendizagem, apenas sirva como um meio de estimular e motivar o aprendente a sentir-se parte do seu *lócus*, bem como conhecer novas realidades com a velocidade e facilidade que a tecnologia pode proporcionar.

Nesse sentido, quando nos referimos às tecnologias, o ideário contemporâneo parece que vislumbra somente o digital como artefato tecnológico. Entretanto, esquece-se, muitas vezes, que são múltiplas as possibilidades consideradas, nelas podemos incluir os

livros, a escrita, as histórias em quadrinhos, a escuta sensível, as representações imagéticas e fílmicas, dentre outras. Todas elas, em sua complexidade, perturbam o olhar e defrontam uma linguagem tecnológica que pode promover novas capacidades ou até um (sub) desenvolvimento do estudante ao longo de sua trajetória nos espaços formais e não-formais.

Contudo, diante do atual cenário que assola a população mundial decorrente pela pandemia do novo coronavírus (COVID-19), nos vimos em uma brusca mudança de paradigma – especialmente no contexto educacional – que nos obriga a transportar a realidade analógica da experiência da sala de aula para a digital. Fomos direcionados a contemplar em nossa *práxis* pedagógica as tecnologias digitais como tradução da linguagem verbal para outras linguagens, que até pouco tempo eram projetadas como uma possibilidade, hoje sendo uma necessidade e realidade para a efetividade das ações escolares e acadêmicas no horizonte da formação permanente. Tal contexto nos evidenciou que a metamorfose docente se apresenta, cada vez mais, em nosso fazer profissional, uma vez que a adaptação foi relâmpago, mas que precisamos, antes, trazer embutida a ideia de que para se formar é preciso também se humanizar.

Nesse sentido, ao termos tido a honra de prefaciar a obra intitulada “*Experiências formativas ao sabor das tecnologias: contribuições para o fazer-pensar educacional*”, organizada pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Elaine Conte, podemos revelar que se trata de uma produção científica relevante para a área da Educação, pois manifesta a preocupação com a elaboração da experiência pedagógica construída em sentido coletivo. O presente livro nos convida a vivenciar, por meio da leitura, essa inter-relação entre as diferentes tecnologias educacionais como experiências didático-pedagógicas que nos leva a melhor compreender as possibilidades e potencialidades delas no século XXI, para os processos de ensino e de aprendizagem.

A obra é resultante de um conjunto de experiências desenvolvidas pela organizadora do livro – e também coordenadora do grupo de pesquisa – e pelos membros do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. O livro é fruto de oficinas pedagógicas e experiências desenvolvidas no segundo semestre de 2018 e de 2019 com estudantes de graduação e pós-graduação e é resultado de pesquisas conjuntas sobre a temática da formação de professores e das tecnologias na educação. O objetivo é divulgar o conhecimento científico produzido com essas experiências na educação e refletir sobre a importância da democratização dos conhecimentos, a partir das possibilidades do pertencimento e dos sentidos do compreender as tecnologias na complexidade do agir no mundo escolar<sup>1</sup>. Os capítulos conversam entre si, de modo a levar o leitor às variadas experiências para a profissão docente à luz das tecnologias educacionais. Reúne, em seis capítulos, um conjunto ímpar de experiências empíricas e pesquisas teóricas que impulsionam a refletirmos sobre a pedagogia nos diferentes contextos.

Destacamos que a coletânea nos brinda com reflexões, inquietações e possibilidades para pensarmos a profissionalização docente. Os pesquisadores, podem ser vistos aqui como borboletas que, por meio de seus textos, polinizam a área educacional com produções muito relevantes e pertinentes para o cenário atual e posterior, além de contribuírem para as futuras metamorfoses docentes. Nos traz uma gama de ideias para que possamos buscar melhores alternativas para uma educação de qualidade, para pensarmos em perspectivas para uma *práxis* pedagógica mais significativa, a ponto de nos reinventarmos como artistas de linguagens viajantes nos processos de ensino e de aprendizagem.

1 A publicação é vinculada ao projeto "Educação Permanente e Inclusão Tecnológica: rumo à democratização dos saberes", submetido ao Edital Universal MCTI/CNPq 01/2016. A publicação contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq - Nº do Processo: 402138/2016-3).



Parabenizamos à Profa. Dra. Elaine Conte e aos demais autores pelo privilégio da leitura primeira dos textos, assim como, pela oportunidade de prefaciarmos esta importante obra que, certamente, será uma referência em tempos de crise. Felicitamos, também, pela contribuição para o campo educacional, bem como pelo cuidado da produção e sua conexão entre os textos. Ressaltamos, ainda, a assertividade do grupo em socializar esta obra em um período singular da história de nossa humanidade, uma vez que poderá iluminar caminhos e trajetórias para o cenário educacional em um contexto pandêmico e pós-pandêmico, pois nos mostra que a inter-relação entre a tradição cultural e a experiência do pensamento pedagógico são parcerias entre si para o desenvolvimento integral do sujeito e, necessitam, cada vez mais estarem associadas.

Por fim, reiteramos nossa gratidão pelo convite em prefaciarmos a obra e termos tido a oportunidade de refletir sobre a própria experiência e apontar nossas impressões e perspectivas sobre esse conjunto que se apresenta a quem se atreve a ler nas entrelinhas. Dessa forma, convidamos você – leitor – a imergir nessa aventura metamórfica conosco. Certamente, ao realizar a leitura das experiências aqui presentes, você sairá transformado e tocado a pensar de modo mais crítico-reflexivo sobre o papel das tecnologias educacionais nos diferentes “jardins educativos”, assim como nós saímos. Seja bem-vindo a esse novo mundo de “Educação Permanente e Inclusão Tecnológica”. Excelente leitura e reflexões! Que você possa ser a borboleta dos seus jardins!

Natal/RN e Cidade do México/CDMX, 30 de julho de 2020.

*Prof. Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos*  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (PNPD/CAPES)

*Profa. Dra. Esther Caldiño Mérida*  
Universidade La Salle México – ULSA

# 1

Cristiele Borges dos Santos  
Elaine Conte

## **As mini- histórias à luz de experiências contemporâneas**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862.18-43



## CONVERSAS INICIAIS

“A robustez do fio não está no fato de que uma fibra percorre toda a sua extensão, mas de que muitas fibras são trançadas umas com as outras”

(WITTGENSTEIN, 1984, p. 580).

O trabalho propõe abordar algumas experiências voltadas para as práticas estéticas e pedagógicas das mini-histórias, privilegiando as articulações de um trabalho desenvolvido por meio de experiências formativas potentes e seus modos de transformação através de narrativas visuais e processuais com professores. Trata-se de um recorte dos espaços e tempos como forma de partilha de experiências coletivas capazes de inspirar outros profissionais a pensarem sobre pesquisas da própria prática, buscando formas de expressar os processos de aprendizagem na Educação Infantil. As mini-histórias se configuram como um meio contemporâneo de narrar o cotidiano infantil e documentar a formação, produzindo registros visuais com significados, tendo as crianças como os verdadeiros protagonistas. Discutimos também a importância da (co)autoria dos(as) professores(as) que trabalham com a primeira infância e a necessidade emergente de formação permanente sobre o próprio trabalho pedagógico, no momento decisivo de uma ação e de uma significação.

A argumentação se concentra em apresentar algumas experiências projetadas a partir de um curso em sua fase de formação realizado para a implementação de um laboratório de aprendizagem com professores sobre mini-histórias. Além disso, discutirá em que medida as mini-histórias como parte da documentação pedagógica acompanhadas por uma intencionalidade de registros visuais no cotidiano da Educação Infantil (EI) podem ser entendidas como um processo de pesquisa educacional durante a fase de formação integral na EI, bem como uma estratégia usada para contribuir com os novos significados na pesquisa baseada na cultura da infância.



Ao reconhecer e estudar sobre as mini-histórias e outras práticas diferenciadas possíveis na EI, abordamos a necessidade da documentação pedagógica e do uso de recursos visuais para realizar análises e pesquisas com crianças. Vamos explorar as possibilidades da documentação pedagógica por meio da experiência com mini-histórias como um processo formativo usado com o objetivo de encontrar outras formas de produção de conhecimento na primeira infância, tendo em vista o medo do trabalho com crianças pequenas, que se transforma em encantamento e curiosidade epistemológica, para oferecer a essas crianças condições de possibilidade a novas formas de conhecer e explorar o mundo, a partir de um trabalho pedagógico qualificado (SANTOS; CONTE, 2018; SANTOS; CONTE; HABOWSKI, 2019).

Mini-histórias são breves relatos poéticos (de cuidado estético) acompanhados de sequência de imagens oriundos da vida cotidiana na escola. O compartilhamento dessas mini-histórias com as crianças, famílias e a comunidade escolar é uma forma de conversar e comunicar aprendizagens, narrando uma criança protagonista que aprende através da curiosidade e da interação com o mundo. Começamos a escrita colaborativa das mini-histórias em 2017 e, desde então, ampliamos e aperfeiçoamos o nosso entendimento sobre esta abordagem de pesquisa na Educação Infantil, assim como as formas de (re)elaboração e reconstrução das mini-histórias. As mini-histórias vêm ganhando espaço e amparo legal, especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa da Educação Infantil, projetada a partir da garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, por meio de campos de experiências, além de ser alvo de pesquisas nos últimos anos (BRASIL, 2017; FOCHI, 2015, 2019). As mini-histórias permitem a construção de conhecimentos visuais na infância que vão da documentação à narração por imagens. Em tempos de pandemia e de distanciamento físico, também podemos documentar as interações com a cultura da infância, por meio de mini-histórias, conforme os dois

registros de brincadeiras e narrativas, entre outros, que surgiram nesse período de acompanhamento via educação remota.

## Brincando juntos

Nossos encontros online tem se revelado como momentos especiais de fortalecimento de vínculos. Muitas foram as vezes que já acompanhamos a brincadeira de esconder em nossa escola, que recorda a infância a qualquer coração e arranca sorrisos de todos, mas não imaginariamos acompanhar esta brincadeira através de uma tela. Mario Quintana diz que "as crianças não brincam de brincar, brincam de verdade". Esta é a verdade delas, a brincadeira, seja em qual contexto for. E a brincadeira a cada semana tem aproximado as crianças mesmo que virtualmente. Elas surgem espontaneamente, com o amigo que esconde-se atrás do sofá, e o cobertor que está pertinho porque está muito frio.

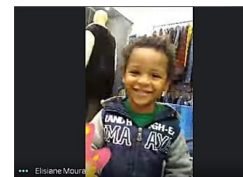
- **Rafaa.** (Pedro chama e sorri).

- **Aquiii, uuuu!** (Rafaela)



Percebo o olhar encantado na tela dos professores e famílias, e reflico sobre a beleza e a gratidão de termos a possibilidade de mesmo por alguns instantes estarmos "juntos".

Turma FE2 Julho/2020  
Crianças: Pedro, Rafaela  
Texto e imagens - Cristiele



## Um pedido especial

Rubem Alves afirma que as crianças sabem o essencial da vida, que nos ensinam as razões para viver mesmo sem falar (ou no caso da Rafa falando e argumentando muito).

No dia do seu aniversário Rafaela e a mãe passavam perto da escola. Reconhecendo o caminho Rafa já avisou sua mãe que precisava ir até lá um pouco. Quando se aproximaram mais, ficaram observando na esperança de ver alguém. Rafa então disse para sua mãe que era tão estranho não ter ninguém na escola, muito triste nenhuma criança brincando, e nem os professores e então pediu para ir até lá dizendo que "era só apertar o botão" que iam abrir o portão para elas. Chegando lá, encontraram tudo fechado, ela ficou calada e seus olhos procuravam naquele vazio algum vestígio da presença de alguém. Sentou-se no chão, e concluiu que não tinha ninguém e que iria esperar um pouco. A mãe aguardou, e então explicou que por enquanto a escola estava fechada para a segurança de todos e que tudo isso iria passar. Rafa então nesse momento começou a fazer muitos planos para a volta, que iam desde o abraço diário aos professores e amigos que tanto tem sentido falta, até as listas de brincadeiras em todos os espaços da escola e foi numerando tudo que faria: brincar na caixa de areia, desenhar na sessão, usar tinta, brincar com os amigos, ver o Bueno... Entre os planos, a sensibilidade da mãe em escutá-la, e a esperança de retornar à escola e ocupar esse espaço que ela sabe que é seu, Rafa aceitou voltar para casa. As crianças tem olhos e corações encantados, e nos enchem de esperança de que quando tudo estiver bem, voltaremos a ocupar esse espaço, redescobrimo o fascínio e a beleza de podermos simplesmente estar juntos.



Turma FE2  
Texto - Cristiele  
Imagens: Cicera, mãe da Rafaela  
Criança: Rafaela

Os detalhes da conversa, foram descritos pela mãe por mensagem.

Junho/2020

Fonte: Facebook da Escola (<http://www.facebook.com/emei.joaninha>), 2020.

Tudo indica que compartilhar essa proposta traz inquietações e dúvidas de profissionais da educação relacionados ao tema. No entanto, experimentar as pesquisas com mini-histórias desde a Educação Infantil provoca o olhar do professor sobre o próprio trabalho pedagógico e desacomoda-o nas estratégias durante a jornada na escola com as crianças. Projetar ações e fortalecer novas metodologias se apresenta como um convite para a produção do conhecimento e para dialogar sobre o tema com professores em constante formação. Trata-se de uma oportunidade de ensinar e de aprender, pois ensinar é um processo indissociável do aprender. O objetivo das oficinas sobre mini-histórias não era oferecer algo pronto em forma de um manual de como produzi-las, mas justamente de gerar o processo formativo e reconstrutivo presente na própria prática pedagógica e na escrita delas. O professor pesquisador pode encontrar-se com a Educação Infantil que gera o reconhecimento profissional desde a infância. Além das oficinas apresentadas e ilustradas ao longo deste ensaio, também estão relatados os desdobramentos dessa atuação nas participações em fóruns da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, em 2017, 2018 e 2019. A seguir, apontamos como ocorreram as oficinas pedagógicas e os debates em torno dos impactos e inquietações metodológicas desta investigação na Educação Infantil, assim como seus desdobramentos e reflexões nos processos formativos e pedagógicos com as oficinas acerca das mini-histórias.



## PROCESSOS PEDAGÓGICOS VERSUS OFICINAS DE MINI-HISTÓRIAS

“O conhecimento é sempre tradução e construção. Resulta daí que todas as observações e todas as concepções devem incluir o conhecimento do observador-conceitualizador. Não ao conhecimento sem autoconhecimento. Todo o conhecimento supõe ao mesmo tempo separação e comunicação”.

(MORIN, 2006, p. 136).

O enfoque metodológico da pesquisa-formação (JOSSO, 2006) serviu de base para a reflexão sobre a prática, cujos elementos observáveis das oficinas realizadas foram registrados nesse ensaio, a fim de compreender, ressignificar e projetar narrativas (auto)formativas. As discussões das oficinas aqui elencadas foram orientadas por três momentos pedagógicos, com o objetivo principal de produzir noções básicas e o reconhecimento das mini-histórias nos processos pedagógicos da Educação Infantil. As educadoras concordaram em participar de forma voluntária do estudo e autorizaram o uso de imagem para fins de divulgação científica.

O processo de formação ocorreu na Universidade La Salle, em 2018, por uma equipe interdisciplinar de professores e promovida pelo Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq (<http://nete.unilasalle.edu.br/>), coordenado pela professora Elaine Conte. Na tentativa de compartilhar experiências com as tecnologias na educação e refletir sobre a importância da democratização dos conhecimentos, desde o primeiro encontro com os participantes concordamos em fazer uma narrativa visual da própria formação que descrevesse, o que havia ocorrido nesse período, com o objetivo de compartilhar saberes com outros públicos. O processo de documentação visa a construção de sentidos em meio às tecnologias educativas na complexidade do agir pedagógico, do

que é apreendido e tecido junto. Vale destacar que tais experiências foram desenvolvidas com vistas ao próprio processo de formação e discussão das temáticas, e não para o registro e documentação.

Nesta proposta organizada em forma de Curso de Extensão, a partilha de conhecimentos ocorreu por meio de um ciclo de formações composto por dez encontros e teve como público-alvo um grupo criado por demanda espontânea, e composto por 10 professores da rede pública de ensino, 10 estudantes de graduação (estagiárias do curso de Pedagogia) e 10 estudantes da pós-graduação, além dos professores responsáveis pelas oficinas. Na tentativa de dar continuidade às oficinas de formação permanente, a professora responsável pelo curso organizou ao longo de 2019 uma coletânea de ensaios com as temáticas das oficinas, tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao trabalho colaborativo na proposição de projetos entre os professores com a exploração das tecnologias com as crianças na escola. Tal possibilidade de compartilhamento de conhecimentos e experiências pedagógicas no cotidiano escolar gerou este trabalho aqui descrito em forma de relato do projeto. Abaixo ilustramos o *print* do fôlder do Curso em questão.

**UNIVERSIDADE LaSalle**

**OFICINAS  
Tecnologias  
na Educação**

Promoção

**NETE** Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação

26 OUT	A tecnologia é uma linguagem - pesquisas educacionais. Equipe do projeto (NETE/UNILASALLE/CNPq) e Profª. Dra. Elaine Conte
27 OUT	HOJ como ferramentas para o desenvolvimento de leitura crítica. Profª. Luana Gleim e Profª. Sabrisi Hoffmann Francisco (NETE/UNILASALLE)
03 NOV	Leitura e Compreensão de Textos como ferramentas de abertura de mundos. Profª. Ms. Anc. Patrícia de Mira e Profª. Ms. Maria Edlene de Paula Kobolt (NETE/UNILASALLE)
10 NOV	Metodologias ativas nos diferentes universos educacionais. Profª. Dra. Fabiane Franchione (UNILASALLE)
17 NOV	Mini-histórias na Educação Infantil. Profª. Cristiane Borges (NETE/UNILASALLE) Estações Rotacionais. Profª. Camilla Massimo e Profª. Juliane Piedade (NETE/UNILASALLE)
24 NOV	Experiências de uso pedagógico da lousa digital. Prof. Ms. Bruno Passos Filho (NETE/UNILASALLE)
01 DEZ	Elaboração e uso de e-books. Profª. Eliza Avila (UNILASALLE)
08 DEZ	Educação personalizada: criando trilhas de aprendizado com Google forms. Prof. Ms. Eduardo Ito Filho (ULBRA)
15 DEZ	Estratégias e recursos básicos de Informática e navegação na internet. Prof. Dr. Rafael Kurst (UNILASALLE)
22 DEZ	Encontro sobre linguagem e tecnologia, discursos e internet. Experiências de letramento e alfabetização na Educação Infantil. Responsáveis Profª. Lucimara Ribeiro Duarte e Profª. Silvana Garcia da Silva (NETE/UNILASALLE).

Informações e inscrições pelo e-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

Fonte: Site do grupo com as oficinas ([http://nete.unilasalle.edu.br/?page\\_id=158](http://nete.unilasalle.edu.br/?page_id=158)), 2020.

Além disso, cabe destacar que o ato de documentar envolve produzir registros durante a jornada das crianças, a saber: fotografias, anotações, filmagens, etc.. Esses registros transformam-se em documentação que é o produto comunicado, neste caso, as mini-histórias, que são narrativas do episódio vivido pelas crianças, seja através do olhar do professor, do gesto e dos vínculos entre as crianças sob a interpretação do adulto (FOCHI, 2019). No entanto, a *documentação pedagógica* vai além de um produto final, pois constitui-se em uma *estratégia de investigação* com ênfase nos laços formativos do processo educativo (FOCHI, 2019). Embora o professor esteja envolvido no projeto pedagógico com as crianças prezando o cuidado, o acompanhamento e o educar, seu papel na EI precisa também restabelecer o diálogo sensível por meio da partilha da documentação, para que a família, a escola e a comunidade possam reconhecer o plano formativo nesta etapa da criança. Isso significa que no momento do registro o professor não interfere nas discussões entre as crianças, mas dá voz e autoria à criança em sua própria ação no mundo. No entanto, essa documentação agrega também a subjetividade do olhar pedagógico no tempo/espaço escolar. Isso significa que o educador inclui em suas escolhas pedagógicas a própria experiência e herança cultural ao tentar capturar, por meio de fotografias, as cenas mais significativas do desenvolvimento de cada criança.

Os processos de formação, ensino e aprendizagem na EI normalmente são de docência compartilhada nas turmas, o que colabora na realização da abordagem de produção cooperativa com mini-histórias. As primeiras condições para a documentação da narrativa visual com mini-histórias são de que o espaço escolar esteja organizado de modo convidativo para o brincar e o explorar das crianças, assim como foi a oficina pedagógica desenvolvida, ou seja, com algumas mini-histórias espalhadas pelo ambiente. Participaram da primeira oficina dez educadoras, na sua grande maioria professoras do município de Canoas e/ou rede privada. Inicialmente, contamos um



pouco sobre a história de vida com base na prática com mini-histórias na Educação Infantil e como vem sendo desenvolvida historicamente e reelaborada na própria prática investigativa e pedagógica. Em seguida, partimos para um outro processo que foi a prática experimental da oficina para explicar um processo de formação e construção de uma outra narrativa visual que, ao mesmo tempo, era o processo de analisar as evidências da documentação.

Nesse sentido, foram levadas algumas sequências de fotos impressas de crianças de uma turma (com autorização de seus responsáveis) e foi lançada a proposta de que em folhas A3, em duplas ou trios, as participantes produzissem mini-histórias e contassem a história expressa por meio das imagens. Mas, como construir uma narrativa visual interpretada? Nesse processo levamos em consideração os seguintes passos: a) recuperar o conhecimento implícito nas fotografias e tentar imaginar uma conversa; b) tornar a imagem visual (de sequências fotográficas) uma construção narrativa e poética à elaboração pedagógica (uma investigação sobre as possibilidades de narração); d) descobrir os conhecimentos produzidos pelas crianças na interação fotográfica apresentada e os assuntos envolvidos em sua construção (edição por parte dos professores participantes), para assim reescreverem a mini-história com uma linguagem compreensível; e) Em relação à formalização visual da mini-história priorizar a escrita de um texto curto, comunicativo e atrativo para todas as pessoas.

Com base em Sánchez (2013), entendemos a *imagem como um dispositivo* que permite causar estranhamentos, simulações, representações da realidade, (re)conhecimentos, narrativas, que podem ser resgatadas pela abertura ao outro, conversando, identificando vozes da infância, ideias, conceitos, enfim, algo que se alinha ao processo de formação. Os passos mencionados acima foram acontecendo simultaneamente durante o processo de visualização das fotografias, leitura de imagens (alguns minutos) e escrita da mini-história proposta.

Neste ponto, enquanto procurávamos referências sobre a temática, aprendíamos novos modos de narração visual com os participantes e construíamos esse relato a partir dos momentos-chave resgatados de cada uma das experiências desenvolvidas com as oficinas.

A partir dos registros fotográficos e da documentação pedagógica dos diferentes processos de formação foi possível construir essa conversação das experiências com mini-histórias. Após a produção narrativa do que comunicavam esses registros fotográficos das crianças, mostrando atitudes e expressões vividas no cotidiano escolar, as professoras foram convidadas a apresentar o relato narrativo e imagético produzido.



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2018).

Ainda, na Universidade La Salle, em 2019, ministramos a mesma oficina, junto à disciplina de Ação docente na Educação Infantil (0 a 3 anos), na condição de palestrante da aula “Experiências de Mini-Histórias na Educação Infantil”. A oficina teve uma apresentação inicial da proposta, contextualizando essa abordagem por meios de teóricos do Brasil e do exterior que investigam a temática e, na sequência, desenvolvemos a aplicação prática com mini-histórias em pequenos grupos, a partir de imagens das crianças atuando em contextos do cotidiano escolar. Vale ressaltar que o diferencial desta oficina foi que produzimos um outro desfecho final para a oficina. A intencionalidade foi contrastar as mini-histórias produzidas na aula com as que já havíamos produzido com as mesmas sequências de imagens. O objetivo foi apontar que cada professor tem um olhar sobre as situações observadas e que essa perspectiva está diretamente ligada à ideia que o professor tem da cultura da infância e das percepções pedagógicas acerca do trabalho com as crianças.



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Outras duas oficinas foram ministradas em diferentes escolas infantis, públicas, do município de Campo Bom/RS. Uma das escolas foram as professoras que mobilizaram esforços com a gestão escolar para solicitar a oficina por necessidade de conhecer um pouco mais



sobre essa proposta, e a outra escola foi a equipe diretiva que fez o convite. Apresentamos de forma teórico-prática como na primeira oficina as vivências das mini-histórias, mas a parte da experimentação modificamos um pouco. Tratando-se de um grupo específico de uma escola, solicitamos, com antecedência, que as professoras levassem fotos digitais com sequências de imagens de crianças de sua turma e um *notebook* para a produção das mini-histórias. A modificação foi pensada para contemplar e incluir o contexto da escola, visto que na experiência anterior as participantes não conheciam as crianças e não tinham presenciado a cena. Assim, a prática teria mais sentido e contemplaria o exercício da produção conjunta de mini-histórias. Além disso, as participantes poderiam aproveitar o que haviam produzido para usar na composição dos registros das crianças.



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Em outra oportunidade, em uma escola da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, partilhamos, em 2019, a experiência prática com as mini-histórias. Nesta escola, a comunicação e oficina ocorreram como nas escolas de Campo Bom/RS onde apresentamos um breve relato e um vídeo para contextualizar as mini-histórias. Neste encontro, as professoras trouxeram imagens das crianças de suas respectivas turmas, para pensarmos enredos e formas de produzir escritas em (co)autoria e articulação com as imagens.



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

No desenvolvimento das oficinas criamos um roteiro baseadas na própria experiência de trabalho com as mini-histórias, buscando formas de traduzir metodologicamente a produção destas na escola. Fochi (2019) apresenta também um pequeno guia de como escrever uma mini-história. A seguir, elencamos um guia de sugestões para dar os primeiros passos nessa abordagem, com base em nossas reconstruções pragmáticas.

- Promova experiências ricas no mundo e com materiais diversos, em conjunto com as crianças (GANDINI, 2019).
- Registre cenas do cotidiano das crianças, sequência de fotos que mostrem atitudes, interações, narrativas, olhares, situações da vida real, expressões...

- Observe as crianças, perceba, faça os registros e escolha algo para contar. Busque identificar um fio narrativo que ajude na construção do texto.
- Reconheça que todas as linguagens expressivas, cognitivas e comunicativas das crianças se formam por reciprocidade e se desenvolvem por meio de experiências (GANDINI, 2019). “É essencial preservar nas crianças (e em nós mesmos) o sentido de encantamento e surpresa, pois a criatividade, assim como o conhecimento, é filha da surpresa”. (GANDINI, 2019, p. 36).
- Reconheça as possibilidades da criança em construir novas formas de linguagem, constituindo-se coautora na participação da aprendizagem em suas variações históricas e socioculturais (GANDINI, 2019).
- Organize as imagens em um *slide* de *Power Point*. Atente-se ao *layout*, ou seja, para a disposição do texto e imagens.
- Comece a escrever, inicialmente em forma de texto descritivo e depois volte e escreva com o sentido pedagógico dessa vivência.
- Leia e pense sobre o que você escreveu, se estas palavras acolhem a complexidade da lógica da troca e do compartilhamento na ação das crianças.
- Ofereça para alguém ler e observar se o texto está claro e criativo, ou se a colega tem alguma sugestão para modificação. Reescreva se for necessário.
- Salve em formato *JPEG*. Imprima e compartilhe em um lugar visível para que os colegas, familiares e crianças possam visualizar. Publique digitalmente na rede social da escola para adquirir mais conhecimento pedagógico interpares e sentido socioeducacional.



Além das oficinas com as mini-histórias, partilhamos a experiência e desdobramentos delas em fóruns de 2017, 2018 e 2019, da Rede Municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS, que abre espaço anualmente para os professores compartilharem práticas educativas. O relato apresentado em 2018, foi publicado em 2019, na Revista Saberes em Foco, produzido pela Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo (SMED). As imagens abaixo são do acervo pessoal da pesquisadora (2018).



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2018).

## UMA MANEIRA DE OLHAR PARA O MUNDO

Os encontros resultaram em inspiradoras conversas entre educadores. Na primeira experiência, as participantes demonstraram bastante interesse e entusiasmo, mas destacamos ser necessário esforço para envolver e mobilizar os professores que atuam nas escolas de Educação Infantil em cursos de extensão. Acharam difícil começar a escrita pois não sabiam por onde começar e

não possuíam o hábito da escrita em coautoria. Relataram que encontraram dificuldade visto que não conheciam a criança e não sabiam o que ocorreu de fato nesses momentos registrados pela sequência de práticas. Realizaram relatos diversificados, alguns mais poéticos, outros mais descritivos e objetivos. Alguns curtos, outros mais extensos. Mas ficaram orgulhosas no momento de apresentar e socializar o resultado para o grande grupo.



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2018).

Frente a isso, rejeitamos a hipótese de que as imagens falam por si mesmas, e em relação à produção de mini-histórias, as interpretações narrativas e ponderações são condicionadas por percepções e valores constitutivos do horizonte da própria vivência prática. Ao refletir sobre o apontado pelas educadoras na primeira experiência, nas escolas de Campo Bom/RS, resolvemos partir do contexto da escola, aproximando a prática do trabalho pedagógico. É uma perspectiva de epistemologia socioconstrutivista que ganha legitimidade no variado terreno dos conhecimentos pedagógicos, das construções sociais e das práticas humanas. Na escola onde as educadoras solicitaram a oficina, a prática foi bem aceita, com entusiasmo e alegria, envolvendo os múltiplos agentes do conhecimento. Demonstraram satisfação em expressar as narrativas com base nas imagens e conseguiram realizar plenamente o que foi proposto. Na outra escola, onde a equipe diretiva idealizou e agenciou a proposta foi um pouco diferente a recepção do grupo. Algumas participantes demonstraram interesse e ficaram felizes. Outras pareciam desmotivadas e não conseguiram concluir a atividade proposta no dia. Em relação à tecnologia, ficou evidente que algumas profissionais não sabiam lidar com ferramentas simples como *Power Point* e edição de imagens. Esse fato chamou a nossa atenção, visto que a tecnologia está tão presente no cotidiano das pessoas, mas ainda não sabemos usar os *softwares* básicos<sup>2</sup>. Nas escolas da rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS, as professoras estavam motivadas e com muitas dúvidas sobre a escrita. Conversamos que não existia uma verdade textual a ser seguida, mas que algumas coisas deviam ser observadas na escrita. Neste dia, pensamos juntas alguns possíveis enredos a partir das imagens que trouxeram. Posteriormente, acompanhamos a produção dessas mini-histórias das participantes, por meio do *Facebook* da escola.

<sup>2</sup> Os referidos softwares básicos se tratam do pacote *Office da Microsoft*, em específico *Word*, *Excel* e *Power Point* considerados imprescindível a utilização destes softwares no cotidiano do trabalho em escritórios.



### Mini-história produzida a partir da oficina realizada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS

#### A Descoberta de Gustavo



Em meio a uma manhã agitada, com todos os acontecimentos do cotidiano, Gustavo se depara com uma intrigante descoberta.

Manuseia de um lado, olha, parece analisar para tentar entender e conhecer a textura, o cheiro daquele material desconhecido.

De repente, algo lhe chama atenção, um grito, uma risada, uma conversa, alguém entrando na sala. Mas, será que isso será o bastante para Gustavo deixar sua descoberta?

Eis que, encantado com aquela cor forte, aquela textura arenosa, áspera e de fácil manipulação volta-se para sua experimentação alheio a tudo em sua volta.

EMEI Leonel de Moura Brizola/ Texto e Fotos: Prof. Jaqueline/ Criança: Gustavo

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

### Mini-história produzida a partir da oficina realizada na rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS

#### A ÁRVORE QUE ENCANTA



Laura observando em silêncio com seu olhar vivo, penetrante, e sem medo de demonstrar suas emoções, como uma exímia pesquisadora avalia cada segundo de contato com a natureza, em busca de respostas para algumas hipóteses que estariam passando por sua cabeça. Para quem apreciava este momento de fora, pareciam horas, horas aquelas que poderiam descrever: a magia do contato ali vivido. Em um instante Laura olhou para o lado e chamou sua colega Amanda para dividir junto com ela e que a encantou. Talvez pensou que juntas conseguiriam investigar melhor.

O que será que tinha nesta árvore, que encantou tanto Laura e Amanda? Doce mesmo, é o olhar de uma criança, é ver o poder da criação e da sua criatividade.



Crianças: Laura e Amanda

Faixa Etária: 2A

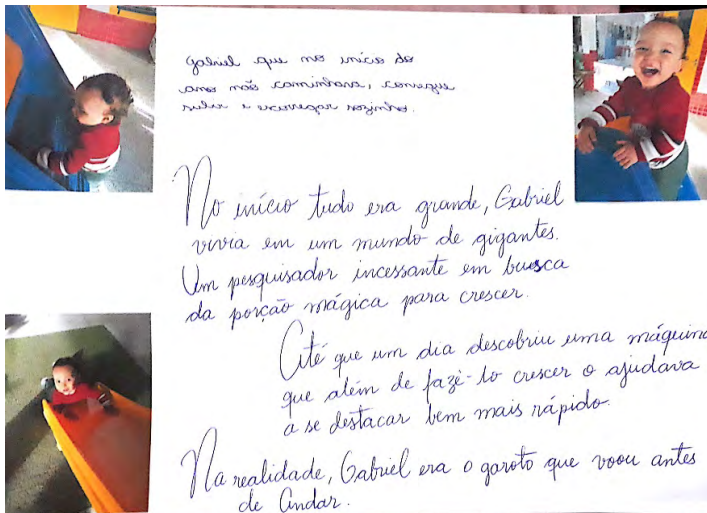
Texto e Fotos: Júlia Santos



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

Na partilha de experiências sempre aprendemos, pois professores estão em constante aprendizado em suas relações com as crianças – artistas de cem linguagens em seus ateliês, “onde há tempo para olhar e escutar, para a liberdade de expressão, e onde existe o compromisso de aprofundar as questões que devem ser abordadas: as próprias qualidades de criatividade, imaginação, expressividade [...]” (GANDINI, 2019, p. 17). Assim, na oficina realizada com o grupo de estudantes da disciplina de Ação docente na Educação Infantil fomos levadas a pensar sobre diversos aspectos, sendo um deles os diferentes olhares que podemos ter diante da mesma situação e das mesmas crianças. Discutimos sobre isso a partir da comparação das mini-histórias produzidas pelos graduandos e a produzida pela professora da turma, que visualizou e realizou a produção da sequência fotográfica da criança. Não se trata aqui de juízo de valor, mas de visões diferentes acerca do mesmo fato, da posição dos participantes, que revela a diversidade e as tensões que podem surgir durante o processo. Também é interessante observar que os estudantes de Pedagogia normalmente têm uma ideia romantizada das crianças. A revisão crítica dessa aula nos fez ver que muitos perceberam as mini-histórias como uma escrita inventiva, não dando-se conta de olhar para a criança como um sujeito real que desenvolve aprendizagens no cotidiano.

### Mini-história produzida na oficina por um grupo de estudantes a partir das imagens e contextos disponibilizados



*Gabriel que me uniu de  
dois nós comidões, comagás,  
mudar e esquecer nojinhos.*

*No início tudo era grande, Gabriel  
via em um mundo de gigantes.  
Um pesquisador incessante em busca  
da porção mágica para crescer.*

*Cite que um dia descobriu uma máquina  
que além de fazê-lo crescer o ajudava  
a se destacar bem mais rápido.*

*Na realidade, Gabriel era o garoto que voou antes  
de andar.*

Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).

### Mini-história produzida em coautoria em uma turma de docência compartilhada

#### A conquista de Gabriel

Ao longo deste semestre Gabriel conquistou a marcha, e gradualmente seus movimentos lhe possibilitaram uma liberdade maior de deslocamento. Isso contribuiu para que de forma mais autônoma pudesse eleger espaços para brincar. Neste dia, o escorregador foi seu foco de interesse. Com muita determinação aproximou-se, e começou a escalar. Parecia ser um longo caminho, mas Gabriel estava disposto a tentar. No meio do percurso, me procura com o olhar. Eu, e os outros professores que acompanham a cena, o incentivamos a continuar.



Quando Gabriel chega lá no topo, sorri euforicamente realizado com sua conquista. É chegado o momento de escorregar. Para nossa surpresa, encontra uma forma rápida de descer. Impulsiona-se e vira-se de bruços, e quando chega lá embaixo sorri novamente satisfeito. Levanta-se e vai novamente várias vezes. Presenciamos toda esta aventura, felizes em ter o privilégio de participar do crescimento de Gabriel.

Que assim como Gabriel, tenhamos sempre um sorriso largo no rosto para experimentarmos o gosto doce que a vida tem.



Criança: Gabriel  
Imagens: Cristiele  
Texto: Bruna, Cristiele  
e Joandre Turma FE1  
Julho/2019



Fonte: Imagens de acervo pessoal (2019).



Tanto os autores brasileiros quanto os italianos que abordam e desenvolvem o trabalho na perspectiva da cooperação, do raciocínio das cem linguagens das crianças e da produção de sentido com as mini-histórias provocam nossas próprias transformações profissionais e dos membros da comunidade de aprendizagem. Nesse cenário, tal proposta tem gerado a participação em diferentes prêmios, por meio do diálogo dessas práticas integradas ao trabalho conjunto na Educação Infantil<sup>3</sup>.

## DISCUSSÕES E FORMAS DE EXPRESSÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

(FREIRE, 1996, p. 47)

Com a prática realizada algumas discussões são relevantes, no sentido de identificar que as experiências com mini-histórias (assim como o ateliê) têm um efeito importante, provocador e perturbador sobre ideias didáticas ultrapassadas (GANDINI, 2019). Para isso, o professor precisa estar em constante formação, que implica inclusive sedução estética e narrativa, princípio centrado no cuidado com o outro, na escolha de materiais potentes, na harmonia estabelecida na combinação entre os mesmos, para que ocorra caminhos possíveis a investigações, experiências, tentativas e aprendizagens lúdicas significativas, com ressignificados e atualização do próprio trabalho pedagógico. Superar a acomodação e os pretextos para justificar a

3 Vale destacar, nesse sentido, o destaque recebido em 2017, no Prêmio Professores do Brasil na categoria creche RS, e o destaque como finalista entre 4.876 projetos inscritos do Prêmio Educador nota 10 em 2019, maior e mais importante prêmio da Educação Básica brasileira. Este último reconhecimento contribuiu para dar ainda mais visibilidade à prática com as mini-histórias na Educação Infantil, pois a cidade, a prefeitura municipal e a SMED valorizaram muito este envolvimento local/regional com o prêmio Educador nota 10. Reportagem de Jornal NH 12/07/2019. Disponível em: fvc.org.br/especiais/50-finalistas-2019 (2019).

falta de comprometimento com a cultura da infância exige do professor o planejamento de ações e espaços para a aprendizagem das crianças enquanto garantia de práticas inventivas que façam sentido para as crianças, famílias e a comunidade. É possível desenvolver práticas dentro do contexto com intencionalidade educativa e conhecimento epistemológico, refletindo sobre o que se está fazendo na prática e não apenas reproduzindo o que sempre se fez nas escolas de Educação Infantil. É cada vez mais necessário que toda a criança seja respeitada em seu protagonismo infantil de ser ativo na construção do seu processo de aprendizagem. Isso engloba as possibilidades relacionadas à escolha das materialidades e interações, bem como o respeito ao tempo e ao processo das aprendizagens na infância, da *escuta sensível* do educador diante de sua fala, gestos e comportamentos (do corpo como um todo) da criança no cotidiano escolar.

Outro ponto que merece atenção é o fato da motivação pessoal e profissional do educador. As oficinas tiveram mais sucesso e envolvimento com as participantes que buscavam formação e novos conhecimentos por interesse gerado pelo próprio trabalho. A ressignificação de saberes no cotidiano escolar assusta, pois pressupõe sair da zona de conforto e criar com as próprias mãos, um lugar de sensibilização, exploração, um ambiente escolar planejado para conectar as crianças com o mundo. Contudo, é extremamente gratificante quando podemos olhar para trás e ver o quanto avançamos no trabalho profissional, ou seja, como professor que valoriza a bagagem cultural de cada educando em sua singularidade, o tempo e o espaço para a criação conjunta na escola, bem como para a potencialização do brincar e a contemplação de todos os *campos de experiência*, por meio das mini-histórias (BRASIL, 2017).

O olhar que se tem em relação à infância e as crianças influi diretamente na construção dos registros. A forma como o professor descreve determinada situação conta por vezes muito sobre sua prática

pedagógica e no que acredita. As mini-histórias enquanto registros das histórias vivenciadas nas infâncias refletem também o profissional, suas escolhas e formas de narrar aquela criança em ação, alcançando as mais variadas áreas do conhecimento humano.

Escolher contar algo sobre as crianças diz muito mais do que querer contar tudo. Ao mesmo tempo em que narramos sobre as crianças que protagonizaram as histórias, também estamos falando sobre a infância enquanto uma categoria geracional, e, portanto, que é histórica e socialmente construída. Por isso, as mini-histórias transformaram-se em metáforas narrativas que nos contam sobre os processos de aprendizagem e construção de significados pelos meninos e meninas. É possível também saber muito sobre o professor e sobre a escola em cada mini-história, pois aquilo que é escolhido ser narrado representa o conjunto de crenças e valores celebrados pela instituição e concretizado no cotidiano pedagógico. (FOCHI, 2019, p. 23).

Os mecanismos de reprodução cultural e social, acentuados por meio das tecnologias (textos, fotos, imagens digitais), desde a Educação Infantil precisa cooperar com a reinvenção de todas as esferas sociais. A escola não pode continuar sendo o local que nega, que foge do diálogo com esse importante meio de comunicação e socialização de aprendizagens. É emergente que os profissionais da educação saibam mediar esses mundos e usar as tecnologias em benefício do desenvolvimento e da educação integral da criança à produção do conhecimento social.

## AS SINGULARIDADES DAS EXPERIÊNCIAS

Assim, o papel da documentação pedagógica e da narrativa visual e poética realizada com as experiências colaborativas aqui descritas foram utilizadas para a investigação, servindo como estratégias de produção de conhecimentos para produzir e contar



histórias, além de desvendar os processos de compreensão das narrativas visuais como dispositivos de engajamento e (co)autoria. Algumas questões acerca das singularidades das experiências pedagógicas desenvolvidas com mini-histórias vêm à tona. Afinal de contas, como e por que documentar os processos de formação desde a EI? Como desenvolver o olhar investigativo na EI? No que impacta o comprometimento pedagógico e o trabalho conjunto para a busca de sentido da cultura infantil? “Pode-se falar do *agir humano* em geral e nele englobar as práticas artísticas, ou estas constituíram uma exceção às outras práticas”? (RANCIÈRE, 2009, p. 63). Talvez um passo importante para o processo formador esteja no encontro comunicativo com o outro pela cultura da infância, no sentido de estimular a partilha do sensível que dá forma à comunidade de investigadores, com práticas educativas repletas de expressão e (co)autorias. Os exemplos aqui discutidos, em cada oficina, são evidentemente uma pequena amostra de tentar desenvolver a autoria dos participantes, dando a oportunidade de compartilhar práticas e aprender junto em meio aos desafios da atualidade. Esse processo despertou a *criatividade como qualidade do pensamento* e o desejo pela formação permanente de professores (GANDINI, 2019). Precisamos investir esforços e estudos para compartilhar conhecimentos na prática pedagógica cotidiana, pois vemos nos cursos de formação universitária a inexistência de professores identificados com as experiências da realidade escolar. Teoria sem prática torna-se um abstracionismo pedagógico descontextualizado. Formação profissional sem prática sociocultural não faz sentido. Por acaso, um médico em formação é ensinado por um professor de medicina que nunca operou alguém? Da mesma forma, professores de graduação, especialização e outros cursos precisam saber do que estão falando, e precisam buscar atualização constante, realizando pesquisas dos contextos educacionais que são moventes e (re)construídos a todo instante.

As mini-histórias projetam experiências complexas de interação humana, comunicação dos contextos vividos e confirmam sua autenticidade e relevância ao serem reconhecidas e potencializadas na produção pedagógica interpares. Se faz extremamente necessário compartilhar as práticas desenvolvidas na Educação Infantil, para inspirar outros profissionais a desenvolverem um trabalho mais respeitoso e honesto com as crianças. Soma-se a isso, o fato da valorização da Educação Infantil que só ocorrerá se o professor tiver coragem de buscar formação constante, estar em posição de aprendiz e cultivar saberes epistemológicos da profissão para narrar seus percursos formativos, tornando-se um professor pesquisador junto às crianças. A ideia das mini-histórias precisa ser construída na estrutura mental de um educador que saiba escutar, tirar o invisível de todas as linguagens (oral, corporal, de estar com o outro), dando vida ao trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil, pois nessa etapa relacionamos aprendizagens para a vida.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 30 nov. 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOCHI, Paulo Sergio. *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. 346p. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Doi:10.11606/T.48.2019.tde-25072019-131945.

FOCHI, Paulo Sergio. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?* Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. *Mini-histórias: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - OBECI*. 1. ed. Porto Alegre: Estudos Pedagógicos, 2019.

GANDINI, Lella. Do início do ateliê aos materiais como cem linguagens: pensamentos e estratégias de Loris Malaguzzi. In: GANDINI, Lella et al. (Orgs.). *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a inspiração de Reggio Emilia*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 27-38.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, mai./ago. 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível*. 2. ed. São Paulo: EXO Experimental, 2009.

SÁNCHEZ, Serdio A. Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia da mirada. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2013. p. 345-370.

SANTOS, Cristiele Borges; CERON, L.. Mini-histórias: uma comunicação que torna visível a vida cotidiana na creche e aproxima família e escola. *Saberes em foco*, v. 2, p. 199-210, 2019.

SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Pedagogia das imagens na educação infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica. *Educação Em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 10, p.1-16, 2019. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v10i.8127

SANTOS, Cristiele Borges; CONTE, Elaine. Mini-Histórias: uma possibilidade de comunicação e aprendizagens sociais na Educação Infantil. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). *Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade: as séries iniciais em foco*. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019, v. 1, p. 196-209.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Culture and value*. Chicago: The University of Chicago Press, 1984.



# 2

Amarildo Luiz Trevisan  
André Luiz de Oliveira Fagundes  
Eliana Regina Fritzen Pedroso

## **Reconhecimento da prática na formação por competências:**

inovação, recontextualização  
ou tecnificação



## INTRODUÇÃO

O artigo corresponde ao desafio de repensar uma estrutura simétrica de reconhecimento na relação teoria e prática da formação e, do mesmo modo, entre universidade e escola, assentado num processo de correspondência recíproca na construção de novos conhecimentos no campo da formação, dos saberes docentes e do aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura. Nesse sentido, pretendeu analisar: a) em que sentido o problema da dicotomia entre “a dimensão teórica e a dimensão prática da formação”, bem como a necessidade de sua ‘unificação’, conforme é recomendado pela legislação educacional, se dilui ou se dissolve no momento em que se adere ao paradigma preconizado pela Pedagogia das Competências.

A investigação centra o foco sobre a formação de professores no Brasil, repensando o deslocamento da linha de discussão do polo da teoria para o polo da prática, procurando acompanhar a mudança do paradigma que norteou o surgimento da compreensão moderna do conhecimento. No contemporâneo, as profundas consequências destas mudanças tanto para o pensar quanto para o fazer docente vêm progressivamente exigindo novas bases compreensivas e por isso que diversas pesquisas no Brasil têm apontado os limites dos referenciais teóricos que embasam a legislação sobre a formação de professores. Nesse sentido, e com base em suas investigações, o nosso grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPFORMA, ao longo dos últimos anos, procurou indagar em suas pesquisas, de modo geral, sobre a falta nessa proposta de uma perspectiva da formação em direção ao contexto mais amplo. Nesse sentido, desenvolvemos alguns projetos de pesquisa e extensão voltados ao aprofundamento dessa temática. Nesse texto, pretendemos focar os resultados de um desses projetos de pesquisa e extensão, intitulado “*Reconhecimento da Prática na Formação por Competências: Inovação,*

*Recontextualização ou Tecnificação*".<sup>4</sup> O objetivo foi colocar em questão a possibilidade da reformulação do dilema teoria e prática, desenvolvido pela educação brasileira - cristalizado nas normativas sobre a formação de professores -, a partir da reflexão sobre uma Filosofia da Educação inspirada na teoria do *reconhecimento do outro*. Procurou-se assim observar os problemas mais frequentes enfrentados pela docência no contexto educativo, de modo a responder aos desafios da articulação entre teoria e prática, sobretudo no que refere à formação, através da criação de um clima e/ou um mecanismo de *interlocução formativo* entre a escola e a universidade.

Os encaminhamentos metodológicos para a realização do projeto se guiam no horizonte da hermenêutica reconstrutiva. Conforme Devechi e Trevisan (2010), a hermenêutica reconstrutiva surge como uma espécie de síntese de elementos positivos das precedentes, aproveitando os aspectos "críticos" e "evolutivos" das dialéticas e a preocupação com as categorias "contexto", "mundo da vida" e "compreensão" das fenomenológico-hermenêuticas. As pesquisas dessas abordagens se desenvolvem pelo descentramento do sujeito, na medida em que o *ego* precisa agora se justificar para um *alter*. O

- 4 O projeto contou com financiamento do Apoio a Projetos de Pesquisa / Chamada CNPq / CAPES N ° 07/2011 - Edital Ciências Sociais e Humanas, número do Processo CNPq: 400502/2011-9, registrado no Gabinete de Projetos do CE/UFMS, sob o número 0311180, com período de execução de 01/01/2012 a 31/12/2013. Assim sendo, cabe esclarecer que a discussão desenvolvida neste texto, referente especificamente à política educacional que fundamentou a formação docente, está circunscrita ao período histórico-político que data o desenvolvimento do referido projeto. E o mesmo vale para o estado da arte da crítica às competências ancoradas em autores brasileiros. Contudo, a pertinência das argumentações tematizadas ao logo do trabalho ganham, nos dias de hoje, uma maior atualidade, sobretudo, depois que os avanços expressos pela Resolução n. 02/2015, cujas orientações deixaram de lado a lógica das competências na formação do professor, e por isso mesmo tal proposta foi revogada através da aprovação da Resolução n. 02/2019 (fortemente criticada pelos principais fóruns e entidades educacionais do país). Pois, ela representa um grande retrocesso no campo da docência, visto que o documento faz jus à centralidade do cariz instrumental das competências, balizado na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, por sua vez, sofreu uma série de mudanças de cunho neoliberal pelo atual governo. Eis o porquê a pedagogia das competências volta com força redobrada ao centro das políticas públicas da educação. Portanto, a crítica direcionada a projeto educacionais – baseados nos princípios dessa categoria instrumental – permanece cada vez mais necessária para uma educação voltada à defesa da democracia no Brasil.



outro passa a ser, assim, a categoria central das pesquisas. Assim, o giro da linguagem é entendido nessas pesquisas como uma virada da discussão em direção ao outro, como saída da centralidade do “si mesmo” ou da “autoconsciência de si” absolutizada no paradigma moderno. Então a tese do reconhecimento do outro (HONNETH, 2003) passa a ser o vetor em todas as instâncias pesquisadas e isso ocorre porque o pesquisador deve ter como pressuposto a análise das crenças pela aceitação pública, como voz a ser levada em consideração em todas as decisões da vida pública.

A pesquisa de caráter teórico-prático junto às escolas e demais instituições formativas, parceiras do projeto, foi pautada pelos seguintes questionamentos: será que a dicotomia entre a dimensão teórica e a dimensão prática da formação, bem como a necessidade de sua unificação, conforme é recomendado pela legislação educacional brasileira, se dilui ou se dissolve no momento em que se adere ao paradigma preconizado por estas pedagogias? Até que ponto esta transição proposta na legislação está causando o efeito desejado?

Ora, a compreensão subjacente à discussão entre teoria e prática, que serve de base à legislação educacional (BRASIL, 2001a), segue as ideias de autores como César Coll e Perrenoud. Se os PCNs seguirem o modelo proposto por Coll, o desenvolvimento de habilidades associado ao de competências torna-se o centro da atual reforma curricular dos cursos de licenciatura, sendo os conteúdos vistos não mais como um fim, ou eixo norteador da formação profissional do professor, para se tornar, na verdade, um meio para alcançá-las. Esta teorização está servindo para a modelagem dos sistemas de avaliação governamental pelo INEP, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE), PCNEM, DCNEM, bem como o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica, em que os professores serão submetidos a teste de avaliação de seu desempenho profissional,

igualmente organizados na linha da proposta das Competências. Porém, segundo levantamentos que temos realizado na literatura educacional, derivados do levantamentos realizados em nossos projetos, o reconhecimento da Pedagogia das Competências na educação está ocorrendo em três direções básicas: enquanto inovação (TERRAZZAN et al., 2008), recontextualização (SILVA; LOPES, 2007) ou tecnificação (TREVISAN, 2011) da formação humana. Consideramos, por hipótese, que uma rejeição crítica ou a sua adesão irrefletida, pura e simplesmente, são saídas inócuas para o problema. Do ponto de vista hermenêutico, é possível dizer que indubitavelmente está presente aí uma reivindicação da prática no campo pedagógico, a qual não se pode sonegar, e cujos reflexos encontram eco, não da melhor maneira, na adoção da Pedagogia das Competências pelos sistemas de ensino.

Sendo assim, dadas algumas insuficiências dessas saídas, em termos mais concretos, a ideia norteadora do projeto procurou congrega alunos das licenciaturas e da pós-graduação, pesquisadores do grupo de pesquisa e professores da educação básica em torno da discussão de problemáticas oriundas do universo das práticas educativas realizadas no interior das salas de aula. Através do estabelecimento de parcerias entre escola e a universidade, o projeto buscou criar vínculos de pesquisa, a fim de contribuir para qualificar a formação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas e também as práticas pedagógicas realizadas no ensino público. Para tanto, propomos a criação de redes presenciais de formação, em que, a partir da presença dos bolsistas do projeto no âmbito escolar, ficou estabelecido um elo, o qual permite a criação de um “espaço” de interlocução formativa entre membros do grupo de pesquisa e professores da educação básica em atuação em sala de aula.

## SITUANDO O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DOCENTE COM FOCO NAS COMPETÊNCIAS

No intento de alcançar melhores patamares qualitativos, nas últimas duas décadas o país conquistou consideráveis avanços no que se refere à universalização de acesso ao ensino fundamental obrigatório. A reboque dessas transformações vem ocorrendo a expansão da oferta de ensino médio e de educação infantil, e mais recentemente, vale lembrar que há, também, inclusive, um significativo aumento de vagas no ensino superior. As demandas decorrentes desses avanços referentes ao acesso à educação básica estão acompanhadas pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino, que juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, situam-se no âmago das reformas. No entanto, é preciso salientar que: “No Brasil, ao orientar as DCNs da educação básica, conferiu-se forte ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 24).

Inaugura-se, assim, um novo paradigma curricular cuja figura docente passa a ser considerada como uma peça fundamental que tem a finalidade de assegurar o fluxo dos intentos mais imediatos da reforma, pois é afirmado que “o grande desafio, diante da mudança curricular que o Brasil está promovendo, é a capacidade do professor para operar o currículo” (MELLO, 2009, p. 18). Daí que na base do discurso oficial a respeito da melhoria da qualidade do ensino na educação básica há um certo consenso em afirmar a relação íntima entre baixo rendimento da aprendizagem dos alunos com o preparo inadequado ou insuficiente dos professores em serviço nas escolas:

No site do Ministério da Educação em 2000, a Secretaria de Ensino Superior (SESU) associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente, justificando as mudanças decorrentes da nova



legislação em torno de uma nova concepção para a formação de professores brasileiros (DIAS; LOPES, 2003, p.1159).

Por conseguinte, a formação de professores ganha um destaque especial. E assim como as etapas da educação básica, tal formação passa também a ser regida pela ideia central de “competências”. Essa se institui como uma tônica que perpassa todas as propostas oficiais de educação no país, articulando, sobretudo, uma relação mais afinada entre educação e mercado, pois “a educação básica deverá propiciar a todos a constituição de competências necessárias para ingressar no mundo do trabalho” (MELLO, 2009, p. 14). Nessa mesma linha, o conceito de competência constitui o cerne proposicional das DCNs (BRASIL, 2002), e inaugura um novo modelo de formação docente. Um dos documentos oficiais basilares dessa nova proposta, incorporada aos objetivos das reformas, é o Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001), que apresenta a base comum da formação docente expressa em diretrizes, as quais serão aplicadas a todos os cursos de formação de professores em nível superior, sendo norteadora para o estabelecimento de diretrizes específicas.

A ideia de competências, em educação, além de ser um conceito nuclear situado como fulcro das transformações no corpo dos currículos em voga atualmente, é também um elemento fundamental de articulação entre os diferentes níveis de ensino, e referencial máximo para a instituição de processos de controle avaliativo a curto e longo prazo e em baixa e longa escala. Incluem-se nessa questão os processos avaliativos externos como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a PROVA BRASIL. Com o SAEB (1997) são instituídas as chamadas “matrizes curriculares de referências”, estabelecendo, em termos curriculares, o que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências esperadas dos alunos. “O foco nas competências a serem constituídas na educação básica introduz um paradigma curricular novo, no qual os conteúdos

constituem fundamentos para que os alunos possam desenvolver capacidades e constituir competências” (BRASIL, 2001, p. 8). Esse foco se institui como fonte fornecedora de elementos norteadores para o controle avaliativo voltado para o domínio de resultados esperados. Desse modo, cada etapa da educação básica, bem como os cursos de formação de professores, estabelecem um número determinado de competências específicas a serem alcançadas durante um determinado período.

Se o sucesso das reformas depende em grande parte do desenvolvimento de competências, e estando essas no discurso oficial associadas ao conceito de aprendizagem, o professor passa a ser uma figura central no que se refere à efetiva consolidação da educação básica. Significa que de agora em diante, no corpo das reformas, todos os olhares avaliativos do desempenho dos alunos e das pretensões de melhoria qualitativa da educação básica se voltam para o corpo docente.

O processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE a partir de 1997, visa a adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. Considerando-se os objetivos postos pelas reformas da educação básica no sentido de adequar a formação das novas gerações às exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, o conteúdo e a organização das instituições de formação de professores passam a ter sua centralidade para garantir o desenvolvimento da educação básica tal como está postulada (FREITAS, 2002, p. 150).

Por tudo isso, há, no bojo dessas reformas, uma preocupação bastante incisiva por parte do Governo na questão da formação do professor da educação básica. Desse modo, a proficiência das propostas de elevação dos índices qualitativos da educação depende de certas ações concretas específicas, entre as quais a formação docente ocupa um papel primordial, assim:

Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. [...] A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11).

Diante disso, o currículo destinado à formação docente passa por enormes transformações, além de objetivar a “profissionalização” da categoria; doravante, com a ideia de licenciatura plena vem a ganhar terminalidade e integralidade própria, diferenciando-se profundamente do bacharelado e do antigo esquema de formação conhecido como “3+1” ou seja, três anos de teoria e um ano de prática. Essas alterações se dão em virtude de uma preocupação especial com os rumos da formação docente e sua especificidade, porém, num movimento unidirecional pautado exclusivamente pela proposta de desenvolvimento de competências uma vez que esta é, conforme a legislação, “conceito nuclear” orientador dos cursos de formação; conseqüentemente, “os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para a constituição de competências” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1172). Assim sendo, além de haver certa relativização dos conteúdos e conhecimentos, já há de antemão um caminho bastante específico e determinado pelo qual se constroem os saberes da docência: É assim que o conceito de competências se torna o elemento articulador central, visto que dos futuros professores e professores em serviço são exigidos determinados saberes práticos afinados com a linha desse conceito



que lhes assegurem capacidade suficiente, de modo a encontrar-se em condições de, dentro em breve, desenvolver em seus alunos as competências exigidas em cada etapa da escolarização.

Os objetivos máximos das licenciaturas plenas ligam-se diretamente ao interesse oficial de comprometimento com a consolidação da escolarização básica. “É preciso destacar a clareza perseguida pela Lei (LDBEN) ao se constituir a educação básica como referência principal para a formação de profissionais da educação” (BRASIL, 2001, p. 13). Por isso, todos os programas de formação de professores, quando instituem seus objetivos e conteúdos básicos, tomam como referência o que a LDBEN (9.394/96) determina em relação às finalidades gerais da educação básica e aos objetivos da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim todas as mudanças substanciais do corpo das reformas educacionais ligadas à escola implicam diretamente alterações e reformulações imediatas nas propostas de formação de professores. Com efeito, “por intermédio do conceito de competências, é organizado o discurso que objetiva construir a qualidade da formação docente” (DIAS; LOPES, 2003, p.1156). Dentro dessa proposição, as atribuições mais substanciais do ofício docente só se confirmam e se tornam validadas se estiverem assentadas num conjunto de competências, definidas, em boa parte, por critérios presentes na legislação educacional.

Esse problema se reforça, sobretudo, quando as DCNs (BRASIL, 2001) reduzem o universo de pesquisa a processos de ensino e aprendizagem. Esses são apenas uma das faces do problema educacional brasileiro. Ou seja, as deficiências da educação no país não são exclusivamente originárias de questões metodológicas, pelo contrário, suas implicações inserem-se numa totalidade que tem raízes muito mais profundas e complexas. Por isso pode ser encarada como um grande reducionismo a ideia que as Diretrizes fazem da formação docente quando afirmam que:

“o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (BRASIL, 2001, p. 35).

Esse discurso oficial das DCNs, de certo modo, pode levar o professor a se contentar com uma superficialidade intelectual, uma vez que lhe é sonogada a possibilidade de conhecimento mais amplo da realidade social e cultural.

Avista do exposto, a pretensão maior do projeto era compreender essas problemáticas a partir do horizonte da escola pública da educação básica e suas implicações no processo formativo do professor, tanto na instância inicial como na continuada. Sendo assim, a seguir passamos, então, a enfocar, em termos gerais, o delineamento desse trabalho.

## DIVULGANDO O PROJETO: PRIMEIROS PASSOS

O presente projeto de extensão contemplou também uma pesquisa de cunho teórico. Desse modo, o trabalho se desdobrou através da interpretação de bibliografia primária para exploração do problema exposto. Na perspectiva que desenvolvemos, reconhecemos também os estudos de comentadores, enriquecendo o próprio horizonte da hermenêutica e expandindo o campo de análise dos fenômenos sociais - seja no interior da teoria crítica, seja no horizonte da hermenêutica filosófica. Além disso, cabe destacar que esta pesquisa extensionista prevê troca de saberes na interação com as escolas para saber a opinião dos professores sobre a racionalidade de suas práticas em articulação com a teoria.

Assim, o primeiro passo de realização objetiva dessa proposta de pesquisa consistiu em selecionar escolas de educação básica para fazerem parte da investigação. O Grupo de trabalho estabeleceu

como campo de pesquisa para a investigação, o acompanhamento do cotidiano de três (03) escolas públicas, da cidade de Santa Maria – RS, envolvendo uma média de dezoito (18) professores, de diferentes disciplinas, com atuação no ensino fundamental. Assim, foi dirigido um questionário aos professores com o propósito de investigar em que medida a Pedagogia das Competências estava sendo incorporada na ação educativa e qual era o alcance dessa compreensão.

Ainda para o acompanhamento do cotidiano didático pedagógico e para a realização de uma análise qualitativa dos dados, o projeto propôs também a criação de uma *rede presencial de formação*, através da presença dos bolsistas na sala de aula, juntamente com os professores. Neste sentido, a finalidade do projeto de extensão era inserir, desde já, os graduandos dos cursos de licenciatura, na realidade educativa escolar. E ao mesmo tempo (re) inserir os professores da escola pública no universo da pesquisa em educação.

Por conseguinte, a ideia central consistia em propor uma nova articulação entre teoria e prática, assentada na perspectiva do *reconhecimento social do outro*, mobilizando em processos de *interatividade formativa*, acadêmicos em formação inicial e professores em formação continuada. Como decorrência dessa proposta pretendemos contribuir de maneira efetiva para a melhoria das práticas educativas na educação básica e, também, paralelamente, alcançar uma formação mais ampla e consistente junto aos acadêmicos (futuros professores) em relação a sua realidade concreta de trabalho, contrapondo a tradição fechada das competências no cenário educacional.



## DIAGNOSTICANDO A RECEPTIVIDADE DAS COMPETÊNCIAS NAS ESCOLAS

Após a divulgação das linhas mestras de desdobramento do projeto, o segundo passo referente ao seu desenvolvimento consistiu em realizar um diagnóstico no sentido de ilustrar, de forma clara, o nível de adesão da proposta de um ensino baseado na ideia de *competências*. Para tal levantamento, estava previsto como instrumento de coleta de dados, o *questionário de pesquisa* – o qual é definido, de acordo com Gil (1999, p.128), “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. A opção por esse procedimento se deu, também, em virtude de que, conforme coloca Ribeiro (2008), esta técnica garante o anonimato dos professores das escolas; permite a construção de questões objetivas de fácil compreensão e de estrutura uniforme para todos os participantes; mas principalmente porque deixava em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas. Nesse sentido, utilizamos esse procedimento justamente para privilegiar a reflexão daquele que se compromete com as indagações/questionamentos escritos.

Realizada essa etapa, mediante a hermenêutica reconstrutiva passamos a interpretação dos dados. Por conseguinte, levando em conta essas considerações como referencial para a nossa postura metodológica foi possível, a partir de uma compreensão hermenêutica das respostas coletadas, descobrir que a adesão às competências se dava principalmente em *três grandes linhas receptivas* nas escolas e no ideário dos professores com os quais trabalhamos. Assim, nos foi possível identificar e mapear essas linhas conforme as denominações e caracterizações que seguem abaixo (as exposições a seguir se detiveram especialmente em cima da questão nº 1 do questionário):

## 1. As competências como formação recontextualizada para o trabalho: A recontextualização

Essa linha receptiva foi assim denominada porque a sua caracterização se deu proeminentemente por respostas do seguinte perfil:

A escola aderiu em partes, sendo que somente a EJA tem trabalhado mais voltado as competências, por conta do mercado de trabalho. As demais turmas trabalham com projetos diversificados pensado juntamente com todos os professores.

A partir disso podemos entender que não é somente no pensamento oficial (BRASIL, 1997; BRASIL; MELLO 1999) que paira uma intencionalidade sistemática para estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre educação e mundo do trabalho, mas também no ideário dos professores da educação básica, mesmo, as vezes, não tendo conhecimento detalhado de tais documentos, pois fazem coro ao discurso governamental de que a função maior da escola, sobretudo em relação aos alunos do EJA, é preparar para a aquisição dos saberes básicos, necessários à futuras atividades laborativas. Essa sintonia entre as proposições educativas oficiais e o real vivido no ambiente intra-escolar pelos professores, revela que as propostas de educação centradas na ideia de competências, dirigidas ao setor do trabalho produtivo, são traços de uma *tendência social imperativa* tanto na sociedade mais ampla como na ambiência interna das instituições educativas.

Vale ainda destacar na resposta acima que quando se fala em “projetos diversificados”, esses não são especificados em relação aos fins que se destinam: parece que não há muito o que dizer sobre isso; enquanto que nas competências o fim já está posto para o trabalho, sem maiores discussões.

Não se trata de criticar a *pedagogia* que atende uma futura formação profissional, visto que conforme consta na Constituição (BRASIL, 1988), a função da educação além de preparar para o exercício da cidadania é contemplar, também, a qualificação para o trabalho. No entanto, percebemos no nosso percurso investigativo que quando essa proposição constitucional da educação para o trabalho se faz pelo caminho das competências ocorre uma forte restrição do fenômeno educativo, limitando a formação apenas ao *saber-fazer*. É preciso compreender em termos mais críticos que a preparação para o trabalho, realizada pela escola, está para além da apropriação de instrumentais técnicos cedidos por um rol de competências específicas, restritivos ao âmbito da prática concreta.

Há tempos a *ontologia social marxiana* (LUKÁCS, 1969) esclareceu que o trabalho não se reduz a instrumentalização de ações humanas para a manutenção das relações produtivas, mas principalmente a categoria trabalho é a marca ontológica de realização humana, a qual não se faz sem uma totalidade que engloba a ação, sentimentos, fins axiológicos e práxis social. Ao contrário, a pauta das competências fragmenta a formação para o trabalho, reduzindo-a apenas a consecução de habilidades específicas. Desse modo, ela reacende sob nova roupagem o *tecnicismo pedagógico*, muito em voga, na história da educação, especialmente na reforma do segundo grau, expressa na lei 5692/71. Estava presente aí, de forma subjacente, a tendência de submeter os fins da educação ao setor produtivo industrial do país daquela época. Daí porque é possível dizer que essa linha receptiva das competências, dentro das escolas, corresponde no plano teórico, a ideia de *recontextualização* (DIAS; LOPES, 2003).

É de fundamental importância, ainda salientar que essa linha de receptividade das competências como *formação recontextualizada para o trabalho* aparece mesclada ou associada com a *linha de indicação oficial inovadora*, a qual abordaremos no item a seguir.



## 2. As competências como indicação oficial inovadora: A inovação

Essa linha receptiva da proposição das competências é caracterizada por respostas referentes a questão nº 1 que confluem para o mesmo perfil da seguinte:

Minha escola aderiu a proposta da Pedagogia das Competências por todos os docentes. Após a sugestão apresentada pela Secretaria da Educação tivemos uma reunião para estudar o assunto e elaborar estratégias de trabalho a partir das competências.

Isso nos indica, num certo sentido, que a pauta das competências foi recebida sem nenhum tipo de questionamento ou reflexões sobre o que fundamenta a proposta e as consequências para a prática pedagógica. Transparece que o íterim existente entre o anúncio da Secretaria da Educação e sua adesão oficial na escola, se fez por um processo isento de qualquer espécie de “conflito”, ou seja, de modo quase natural, resultando em uma homogeneização, e até mesmo uma apropriação acrítica. Em outras palavras, quer dizer que quando a sugestão de metodologia educacional vem dos órgãos oficiais, é a *priori* a melhor indicação de organização curricular e trabalho educativo. Essa questão se torna perceptível também na seguinte resposta:

Minha escola fez uma reunião com todos os professores para estudarmos sobre essa nova pedagogia, uma vez que trabalhávamos de uma maneira diferente. Ficou decidido que tentaríamos trabalhar com competências e habilidades e partir de então nos reunimos para decidir as mesmas.

A mesma ideia fica evidente quando os professores são questionados a respeito de como a escola refletiu sobre os resultados positivos e negativos produzidos até o momento pela perspectiva das competências:

Resultados positivos: boa aceitação pelo grupo, maior reflexão sobre a prática, na medida em que construímos as

competências e habilidades com base nas necessidades das turmas e não apenas nos conteúdos. Aspectos negativos: nenhum até o momento.

Embora esse trecho revele a inexistência de um debate mais aprofundado ou de um conflito de ideias em torno de aspectos positivos e negativos, é presente na resposta traços de uma concepção sobre a *epistemologia da prática*, especialmente em um dos conceitos fundantes: “a reflexão sobre a ação ou prática” (TARDIF, 2002; SHÖN, 2000).

De fato, essa recepção corresponde a *epistemologia da prática* como uma *inovação*. Ademais ainda é possível identificar a sua manifestação não somente na atuação docente – a prática como *locus* primeiro da reflexão, e sim, também, na ação discente, conforme consta: “*construímos as competências e habilidades com base nas necessidades das turmas e não apenas nos conteúdos*”. Aqui está presente, do mesmo modo que na atuação e formação docente, a virada da prática pela secundarização da teoria. Pois as competências e habilidades provém mais das necessidades da turma e menos dos conteúdos. Significa que as suas referências não são proposições teóricas, delegadas pela *tradição* ou pelo chamado patrimônio cultural da humanidade, antes são, proeminentemente, oriundas das “necessidades da turma”. Assim, é inegável a relativização do ensino e do saber a ser apreendido nas escolas; sem contar que podemos ainda questionar: como que o princípio norteador das competências e habilidades podem decorrer das “necessidades da turma”, se suas *matrizes de referência* provêm dos cadernos pedagógicos oficiais, os quais estão, em última instância, ancorados nas necessidades do novo perfil de profissional requerido pelo mercado? Por isso é tendencioso o apelo a prática como uma necessidade subjetiva. Eis aí a explicação para a recorrente hipostasia da prática no sistema educativo atual. Daí seu “sucesso” não só no âmbito da pesquisa acadêmica sobre formação de professores, mas também no contexto escolar. Essa

questão é mais um elemento que justifica que as propostas oficiais sempre são de antemão “inovações” a serem realizadas imediatamente sem maiores debates. Disso resulta a recaída na ideia equivocada que aceita a indicação oficial com algo inovador e inquestionável.

### 3. As competências como oficialização da técnica: A tecnificação

Essa linha de receptividade compreende as competências num viés mais crítico, pois se contrapôs a boa parte dos elementos essenciais dessa pedagogia. A caracterização dessa linha se deu principalmente por um perfil de respostas relacionadas a questão nº 1 que se assemelham a seguinte:

Não trabalham com a Pedagogia das Competências. A escola tem uma proposta única, aprovada pelo Ministério da Educação, pois não aceitaram trabalhar com outras propostas.

Ficou evidenciado que a escola que dispõe de uma postura crítica e um projeto educativo autônomo, pois vê com certa reserva o ideário das competências. Esses professores entendem que a legislação educacional não é um decreto o qual não pode ser desobedecido. É preciso lembrar que essa observação ia ao encontro de certos encaminhamentos presentes no Projeto inicial de extensão. Eles deixaram claro, ao contrário das outras linhas de entendimento, que a agenda das competências, presentes nas políticas endereçadas à escola básica, são orientações gerais, não imposições – como se fossem uma espécie de decreto. A principal crítica seria a de que ela “fragmenta o desenvolvimento do educando”, conforme também ficou evidenciado em outras questões respondidas. Daí a oposição a *tecnificação* do processo formativo. Essa compreensão crítica do propósito das competências e habilidades na ambiência escolar e na esfera de trabalho desses professores, encontra uma afinidade muito grande com a crítica do modelo formativo das competências como sendo algo *tecnificador*, presente em autores como Goergen (2010) e Trevisan (2011).



Entretanto, os mesmos professores que responderam negativamente a uma adesão às competências, também responderam positivamente quando questionados sobre a avaliação. Pois boa parte das respostas escritas consensuavam que a forma mais adequada de dar conta dos processos de avaliação externa era aquela, usada no modelo de estruturação das competências por delimitação de contextos por áreas como demonstra a afirmativa a seguir: *“Tem a recuperação paralela permanente e a realização de provas contextualizadas por áreas, elaboradas coletivamente pelos professores”*.

Assim sendo, uma das assertivas iniciais do projeto, a qual pretendia dialogar que a agenda educativa do discurso oficial não é “decreto”, apresentou-se de modo incontestado nas escolas. Isso porque diante da estrutura de avaliação em vigência que se dá numa articulação entre Prova Brasil e Saeb, não se faz sem o critério das competências. Então como se opor totalmente a esses elementos, exatamente em função dos quais também as escolas são avaliadas? Nesses termos, naturalmente não há como escapar totalmente do postulado dessa pedagogia. Com efeito, num certo sentido, dentro dessas circunstâncias, a tese das propostas oficiais como “decreto” passa a soar como obrigatória no sentido literal. Ficou constatado assim que isso se manifesta até mesmo em escola que se opõe a essas pedagogias.

## LEVANTAMENTO DOS “PROBLEMAS”

A diretriz central do Projeto consistia na busca do levantamento dos “problemas” mais nevrálgicos enfrentados pelos docentes. Vale enfatizar que a intenção era evitar a abordagem do problema como uma simples questão, condicionada a respostas estanques. Pelo contrário nossa ideia sempre foi recuperar a “problematicidade do problema em

seu sentido filosófico” (SAVIANI, 1989). O objetivo era estabelecer um nexo pertinente entre o universo da pesquisa acadêmica em educação e o âmbito da escola. Como a pesquisa desenvolvida em conjunto, era mais marcada por um processo de comunicação do que um processo extensionista; priorizamos, então, o que convenciamos chamar de *interlocação formativa*. Trata-se de apostar na formação que se dá essencialmente no jogo intersubjetivo. A dialética dessa metodologia se faz, simultaneamente, na apresentação e “negação” de proposições e perspectivas de entendimento, tendo em vista, sobretudo, o horizonte da *ação comunicativa* e do *reconhecimento intersubjetivo* presentes no “consenso mútuo” (HABERMAS, 1987a, 1987b, 1989) e na “gramática moral do conflito social” (HONNETH, 2007, 2003, 2008).

Nesse sentido, a proposta de uma oficina pedagógica, reunindo professores das escolas, foi a estratégia usada para comprovar o elenco de problemas presentes na esfera de atuação do professor que apareceram nos questionários. A dinâmica da atividade se desdobrou do seguinte modo:

No primeiro momento, foi apresentado como objeto de reflexão, as propagandas do MEC, bem como algumas entrevistas realizadas com pesquisadores e gestores que estão nos bastidores dos órgãos oficiais de educação. Nesses vídeos transparecia principalmente a posição do pensamento oficial governamental em relação aos problemas educacionais da escola básica, e suas necessidades de superação.

No segundo momento, pedimos que os professores fizessem um registro dos problemas mais frequentes enfrentados por eles. A seguir, no terceiro momento, foi proposto que conversassem entre todos os professores presentes, a fim de procurar identificar quem ou quais pessoas estavam enfrentando o mesmo problema comum. Desse modo, a proposta previa que se reunissem em grupos de afinidade,

conforme as dificuldades encontradas em sala de aula. Após eles tinham que dar nome específicos as problemáticas encontradas.

No quarto momento, propomos o questionamento central da oficina, a saber: “Em relação aos problemas educacionais, existe um dissenso ou um consenso entre o pensamento oficial e a posição dos docentes que atuam na escola básica? De um modo geral conseguimos avaliar que havia um dissenso bastante incisivo. Isso por que para o pensamento oficial a aprendizagem não ocorria por um déficit de prática, no que concerne as competências requeridas para cada nível de ensino; já do lado dos professores das escolas, foi defendido que a aprendizagem depende de situações que as vezes ultrapassam os limites da escola. Nesse sentido, conseguimos avaliar que o nível de qualidade da escola básica é diretamente dependente da questão social. Isto é, enquanto não compreendermos as naturezas sociais dos problemas pedagógicos, não conseguiremos atuar sobre eles de maneira crítica e emancipatória. Dessa forma, fica claro também que o desenvolvimento da educação não pode ocorrer sem a implantação urgente de políticas mais amplas no seio da sociedade maior. Com efeito, passamos a compreender que não basta o professor *saber-fazer* de acordo com a metodologia das competências: é imprescindível, antes de qualquer coisa, uma solida formação no horizonte teórico. Assim, será possível o entendimento crítico de certas circunstâncias do universo social que condicionam e despontencializam as possibilidades da experiência formativa qualificar o processo de aprendizagem do aluno em termos salutares.

Os problemas identificados eram abordados como objetos de estudo pelos pesquisadores do projeto. Então, além de estruturar um fórum interno dentro do Grupo, estabelecemos reuniões semanais para debatê-los e identificarmos a suas diferentes origens constitutivas, em vista da forma como se apresentavam na escola, especialmente em sala de aula. A ideia inicial era trabalhar no ambiente virtual com



os professores, de modo a discutir as problemáticas em questão. Entretanto, nos deparamos com uma série de empecilhos em virtude de problemas técnicos, principalmente por parte das escolas, sobretudo porque o argumento mais recorrente dos professores em relação a isso era de que não dispunham de tempo para ficar em frente ao computador.

Portanto, essa comunicação não se desdobrava de forma efetiva, aí optamos por fazer isso presencialmente. Vale salientar, contudo, que quando se trata de estabelecer uma interlocução entre a formação inicial (bolsistas das licenciaturas) e a formação continuada (professores em atuação na escola), passamos a ter com princípio, em face dessas questões, o fato de que a presencialidade das pessoas suplanta a virtualidade comunicativa à distância; em se tratando desse tipo de proposta específica apresentada por nós no projeto. Assim, o que era uma dificuldade inicial foi potencializada para uma oportunidade. Resultou desse ponto a ideia de se trabalhar com o que chamamos de *rede formativa presencial*. Trata-se de estar presente na sala de aula com o professor para compreender de maneira mais efetiva a origem e recorrência dos problemas que acompanham o cotidiano de seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, os problemas foram pontuados e registrados pelas bolsistas do projeto, as quais traziam as questões na forma de temas a serem discutidos no universo da pesquisa em educação pelo Grupo de estudo. Posteriormente, algumas proposições elencadas, estruturadas e debatidas nas investigações, eram propostas. E dependendo dos resultados, eram desenvolvidas, metodologicamente, pelos bolsistas nas salas de aula que fazem parte da *rede presencial de formação*. Assim, descobrimos que é mais profícuo trabalhar com a formação continuada sempre tendo como ponto de partida e chegada, o universo das práticas educativas, porém, perquerindo seus condicionantes externos e sociais. Foi feito as seguintes questões:

## Questionário de pesquisa

Tendo em vista as demandas das políticas governamentais para a educação, na perspectiva da Pedagogia das Competências, as perguntas abaixo questionarão alguns pontos de seu funcionamento junto às escolas:

1. Como a escola aderiu à proposta da Pedagogia das competências (no todo, em parte ou não aderiu): houve discussões, debates e possibilidades de contraposições com os docentes e a comunidade escolar?
2. O que a escola refletiu sobre esta perspectiva e que resultados positivos e negativos ela produziu até o momento?
3. Que proposta (s) de Filosofia da Educação está (ão) sendo utilizada (s) na escola e qual a sua relação com as competências?
4. Lembrando que na proposta de Pedagogia das Competências o professor trabalha com metas a serem atingidas, como esta proposta interfere nos processos pedagógicos de avaliação?
5. O que ocorre com o aluno que não atinge as competências e habilidades previstas, existe alguma forma de recuperação paralela?
6. Como a Pedagogia das Competências influencia o trabalho adotado na escola?
7. A escola trabalha com outra filosofia da educação além da proposta na Pedagogia das competências?
8. Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados em sua prática cotidiana de trabalho?

Nesse sentido, estamos convencidos de que a receptividade da universidade na escola é sempre maior e mais pertinente quando nos

propomos a trabalhar diretamente com os alunos da educação básica junto com seus docentes. Essa forma de vínculo da universidade com a escola é muito mais produtiva e interativa do que o simples ato de “estender” temática para os professores, na forma de palestras, seja virtual ou presencialmente.

O mapeamento dos “problemas” mais nevrálgicos investigado em diálogo com os professores foram delineados em quatro grandes grupos, de acordo com a sua recorrência e sua respectiva natureza, conforme demonstra o quadro a seguir:

Enunciação da problemática	Natureza do “problema”
1. Excesso de responsabilidade imposto à escola	Social/familiar
2. Desmotivação discente em relação ao objeto da aprendizagem;	Psicológico-afetiva
3. Dificuldade em aliar proposta teórica com a prática educativa	Epistemológico-pedagógica
4. Sobrecarga do trabalho do professor	Político-organizacional

Diante dessas constatações ficou claro que o postulado das competências é deficitário para fornecer suportes seguros e efetivos para o contorno de tais problemas, sobretudo porque pouco se compromete com o aprofundamento teórico. Isso também foi evidenciado pelas bolsistas através observação do trabalho dos professores que faziam parte da rede presencial de formação.

Nos diálogos com os professores, a partir de seus relatos, percebemos que aquilo que se convencionou chamar de “crise na educação”, tem muito a ver com o transbordamento das atribuições da escola. Dessa forma, os problemas nº 1 e 4, bem como no que se refere as suas respectivas naturezas, estão diretamente imbricados. Por isso que, nesta perspectiva, o papel da escola, além de ensinar



se transformou em uma função bastante assistencialista: em que os professores, muitas vezes, assumem até mesmo atribuições específicas da família. Tal situação traz como resultado um peso maior no ombro da escola, principalmente para os professores. A crescente ausência dos pais na educação dos filhos e a carência do afeto em casa, não raro, segundo a fala dos docentes, resulta também em manifestações de violência no contexto escolar. E cabe aos seus mestres trabalhar com tudo isso, preenchendo as lacunas deixadas pela família. Com efeito, o mal estar docente está associado ao fato de ter que carregar o “mundo nas costas”. Essa sobrecarga no trabalho dos docentes é uma espécie de *terapia de atlas* (TREVISAN, 2004), resultando em desgastes para o exercício da docência. No estudo dessa problemática ficou revelado que não existem competências *a priori*, mesmo que alguns autores insistam nesse ponto, como é o caso das *Dez novas competências para ensinar*, de Phillippe Perrenoud.

Já no que tange ao problema nº 2, a desmotivação e falta de interesse ou desencantamento dos alunos e alunas em sala de aula tem se tornado um motivo de grande preocupação entre os professores com os quais trabalhamos. Essa desmotivação é muito recorrente pelo que nos foi relatado, visto que nem sempre os professores conseguem compreender os motivos pelo quais isso acontece.

Nesse sentido, observamos nas escolas que trabalhamos e também, em conversa com os docentes participantes do projeto, que muitos estudantes não se sentem a vontade em interagir com colegas ou professores: tem medo de “errar”, e isso faz com que se afastem do resto do grupo, caindo em desmotivação permanente. Alguns se negam a participar das atividades propostas, e tem resistência em adquirir novos conhecimentos, apresentando, assim, pouco interesse em aprender o que está sendo ensinado ou apresentado.

Nos nossos debates em que tomávamos essas questões como objeto de estudo, percebemos que a desmotivação acontece

geralmente por dois motivos, o primeiro, como citado acima, por medo do fracasso ou medo de errar, ou seja, um desencorajamento totalizante; e o segundo que diz respeito ao fato dos alunos e alunas não acharem as aulas atrativas; não conseguindo relacionar o que aprendem com a prática diária ou suas experiências contextuais no sentido de melhor compreendê-las. Sendo assim, o ponto de origem é de ordem psicológica, pois na esteira da *teoria do reconhecimento social do outro*, isso pode ser entendido como falta de *implicação*. Isto é, não temos interesse naquilo que não nos “reconhecemos implicados”. Daí porque há impedimento à aprendizagem, visto que de acordo com Honneth (2007), o conhecimento não se faz sem uma base de precedência afetivo emocional. Ora, não foi por acaso que essa ocorrência transpareceu, de modo especial e mais incisivo, nas escolas que adotaram o viés das competências sem maiores debates. Nessa abordagem a dimensão *afetivo emocional* do conhecimento é deixada de lado em favor da dimensão *operativo-instrumental*, expressa de forma concreta no *saber-fazer*.

Quanto ao problema nº 3, ao verificarmos a postura pedagógica dos professores, percebemos que existe uma dicotomia entre a prática e a teoria, as vezes como se uma estivesse muito longe da outra. Essa problemática se manifestou em todas as escolas; como não poderia deixar de ser, é um problema epistemológico que atravessa toda a história do ocidente, afetando especialmente o campo das ciências sociais; daí sua inevitável repercussão no horizonte da atuação docente.

Muitos professores revelaram que os debates teóricos os ajudaram a alterar significativamente a compreensão que tinham de aprendizagem a ponto exercer melhor sua prática. O entendimento das teorias também auxilia na reflexão e na criticidade sobre suas próprias práticas, no sentido de *autoesclarecimento pedagógico*. Assim, experienciamos nesse projeto que a incursão no campo teórico tem a capacidade de promover uma forte virada na concepção das práticas educativas.

Contudo, nossa intenção não era resolver definitivamente os “problemas”, como se existisse uma receita para cada espécie de dificuldade ou óbice que se apresenta no trabalho cotidiano do professor em sala de aula, mas sobretudo pensamos em discutir possibilidades, na tentativa de dinamizar processos críticos reflexivos da formação do professor, e naturalmente contribuir para a qualificação das práticas educativas, favorecendo, acima de tudo, a aprendizagem e a qualificação da experiência formativa dos alunos. Pois, a identificação do espectro da problemática auxiliou os professores a repensar a importância da estruturação teórica para a orientação de novas práticas.

## NOTAS CONCLUSIVAS

Percebemos nesse período de interlocução com as escolas, que está presente uma espécie de naturalização da onipresença das competências na formação docente, tanto na instância inicial quanto continuada, via propostas oficiais. O desenvolvimentos dos nossos estudos e pesquisas, pautados pela matriz do “reconhecimento intersubjetivo” e pela “teoria do agir comunicativo” nos deixam convictos de que isso precisa, urgentemente, ser contraposto pela valorização do professorado, em atuação, como grupo específico que, no pensar crítico sobre seu ofício, também produz importantes conhecimentos para o campo pedagógico, portanto precisam ser apreciados e debatidos na esfera pública mais ampla da arena político-educacional.

A nova proposição da formação docente, erigida no bojo da reforma, insere-se num cenário no qual vem se naturalizando a tecnificação das competências. Com efeito, aquilo que está posto pela legislação é considerado absolutamente como o que existe de mais sofisticado e qualitativo no campo atual da educação. Daí por que se procura desenvolver e elencar um conjunto de competências docentes



antes de consultar a “realidade” das práticas educativas realizadas em diferentes contextos do país. Por isso, há pouca possibilidade de mobilizar a reconciliação com o *outro*, nesse caso, com os professores do ensino básico, em especial com aquilo que historicamente vem sendo realizado de mais profícuo e criticamente positivo no interior das escolas, e não é incluído ou discutido nos documentos oficiais da educação. Pois na implantação de um currículo baseado na noção de competências, tudo já deve estar de antemão definido, de forma *a priori* – o que e como ensinar já é decidido em instâncias alheias à prática que o discurso oficial tanto se propaga respeitar.

É inegável a coexistência das mais diversas experiências pedagógicas no exercício da docência pelo país afora. Contudo, elas precisam se confrontar com a teoria a fim de se reforçarem formativamente. Só assim poderão fazer frente à homogeneização do processo tecnificador da pedagogia das competências, a qual não hesitará em colonizar esses espaços de vivência da experiência de liberdade educativa.

No diálogo constante com os formadores de professores e alunos das licenciaturas em processo de formação inicial, os professores da educação básica abrem margem para a validação de seus conhecimentos nos ambientes da esfera acadêmica científica e ao mesmo tempo contribuem com os futuros pares do seu quadro profissional. Essa relação de *reconhecimento recíproco* (HONNETH, 2003, 2007) só pode se dar efetivamente num processo de interatividade constante entre a universidade e a escola. Assim, os graduandos, ao invés de ficarem restritos a uma formação prescritiva da chamada pedagogia das competências, podem desde já ter ideia de um conhecimento que não é categorizável no universo acadêmico, mas é primordial para os processos formativos. Esse tipo específico de conhecimento, de natureza mais tácita ou experiencial, só pode ser percebido inicialmente pelo testemunho que o professor de

escola básica ilustra a respeito do seu enfrentamento cotidiano com a realidade educativa. É na interação comunicativa (HABERMAS, 1989) que pode residir a possibilidade de reconhecimento normativo das práticas educativas do professor em serviço, no horizonte do debate das políticas públicas de formação de professores.

Contudo, para a valorização dos professores em atuação, na perspectiva do reconhecimento do outro, também não é recomendável a supervalorização de uma suposta essência da docência presente nos seus modos e performances de ação pedagógica cotidiana, desdobradas no espaço da sala de aula, como sendo a verdade última do conhecimento docente. Se assim fosse, isso concorreria para o fechamento da formação a outros graus ontológicos do conhecimento. Precisamos evitar, conforme indica Repa (2010), seguindo os estudos de Honneth, o “reconhecimento como ideologia”, o qual procura uma afirmação positiva de certas qualidades e propriedades de determinados grupos sociais, até então depreciados na sua forma de existência, justamente para os manterem, voluntariamente, numa posição subordinada e manipulável. Portanto, no caso específico do grupo social dos professores, seria uma forma de reduzir, intencionalmente ou não, a sua influência na opinião pública e na direção das políticas sociais, quando absolutizam a valorização dos seus saberes restritos à experiência intraescolar.

Temos percebido ao longo do nosso trabalho que, por parte dos órgãos ministeriais, há um inquestionável esquecimento das experiências educativas não coadunadas ao *ethos* da produtividade econômica, o qual precisa ser contraposto por uma recondução do valor imanente da educação no esquema do reconhecimento intersubjetivo. Defendemos essa postura porque a “linguagem das competências” (PERRENOUD, 1999), tal como foi apropriada pela legislação referente à formação docente, tem reduzido a possibilidade de autoesclarecimento dos sujeitos em torno da questão social e do mundo da vida, bem como o

diálogo com o outro. Essa questão deve-se ao fato da necessidade de trabalhar quase que integralmente em cima da dimensão cognoscitiva, a fim de desenvolver determinadas capacidades intelectivas e prático-operacionais. Desse modo, o outro ao qual ela se dirige passa a ser, tão somente, a incidência de sua ação (*o mesmo*) e não um outro (*não-eu*) considerado como sujeito também autônomo no processo educativo. O motivo maior do encontro dos sujeitos da relação pedagógica não pode ser justificado, em seu fim último, pela manutenção das práticas sociais requeridas pelas demandas da vida econômica. Dado que ao colocar o valor capital da cognição humana como centralidade e fim máximo a ser buscado pela ação pedagógica, os intentos da reforma educacional irremediavelmente acabam por esquecer o valor imanente da educação como prática social substancialmente humana.

Nesse sentido, uma formação docente erigida nos lastros do assentimento intersubjetivo e de estima simétrica precisa ter compromisso principal de compreender com clareza que é primordial para a educação, em tempos de avanço econômico e evolução tecnocientífica, aprender a propor e desenvolver experiências formativas que se reportem à rememoração daquela forma de *reconhecimento existencial* (HONNETH, 2008), o qual, além de ser a base do *reconhecimento recíproco normativo* (HONNETH, 2003), pode ser considerado também o húmus substancial da relação pedagógica de estima mútua e acolhimento da perspectiva do outro. Pois a apreensão cognitiva de qualquer conteúdo ou matéria não se faz sem uma *base de precedência afetivo-emocional*. Ou seja, a educação precisa auxiliar o sujeito a estabelecer uma “relação de implicação” com o outro e com as coisas do mundo que constituem objetos de estudo a serem aprendidos, do contrário caímos em tecnificação. O propósito, então, é reconduzir o valor imanente da educação novamente para a realização do sujeito, de modo a evitar que todas as forças educativas se voltem para o alcance de fins alheios ao processo, muitas vezes situados,



por exemplo, nas esferas da previsibilidade da *razão instrumental* (ADORNO, 1985, 2003).

No horizonte dessa discussão e investigação descobrimos que recomendação da ideia de uma prática da formação docente enfraquecida de teoria, em voga atualmente, só pode ser contraposta por uma teoria comprometida com a compreensão da dimensão social da vida. Assim, o estado atual ao qual chegou a concepção de formação docente nas instituições formadoras, via discurso da reforma, esprou, em suas proposições de trabalho, que o grande impasse educacional contemporâneo no Brasil se deve sobremaneira a um déficit de prática, especialmente daquela prática necessária para manusear as técnicas didáticas de condução da aula no termo das competências. Desse modo, a teoria da formação de professores ficou enfraquecida quando submetida ao leque de questões restritas à natureza técnico-didática do ensino. Isso se deve à crença de que os baixos índices de desempenho dos alunos da escola básica se atribuem exclusivamente a questões de aprendizagem. Ainda que, supostamente, esse fato ilustrasse a totalidade dos problemas em educação, o diagnóstico da reforma comete outro equívoco: tenta-se transpor os obstáculos ao aprendizado pela troca adequada de método, como se existisse uma compatibilidade absoluta entre metodologia e aprendizagem. Prescreve-se, assim, como solução para o hipotético problema, uma educação baseada na ideia de competências. Essas são referidas à prática concreta de ação, ao saber-fazer e incidem principalmente na capacidade cognitiva de atuação em termos individualizados. A recomendação de prática na nova concepção de docência anunciada pela reforma, leva ao enfraquecimento da teoria e da percepção crítica do professor frente à natureza social dos problemas pedagógicos, porque não transpõe as técnicas de ensino.

Agora, se formos pensar a recondução da teoria da formação docente nos termos do reconhecimento, começamos a compreender

a sua importância numa escala de proficiência de maior amplitude na questão educacional contemporânea, primeiramente porque o caráter normativo da teoria se compromete com o esclarecimento da totalidade do fenômeno educativo. Isto é, por exemplo, a teoria coloca-se para si a pergunta da posição da educação escolar no contexto da sociedade mais ampla. Por ser ilustrativa dos estudos das ciências, a teoria permite ao professor saber a respeito da constitutividade da natureza dos problemas da vida social que deságuam no microcosmo da sala de aula, e por isso mesmo, entender de antemão que o problema pedagógico da escola básica contemporânea não pode ser reduzido a uma questão de uso do método correto. É a teoria, na medida em que informa e dialoga com a prática, que está em melhores condições de dar conta dos desafios atuais do cenário educacional, permeado pelo caráter contingencial das diferenças e das pluralidades culturais; e não o receituário puro da prática, assumido no discurso das competências,

Sendo assim, uma prática bem orientada pela teoria e uma teoria bem informada pela prática são sempre diretivas, no sentido de encaminhar essas questões num horizonte mais extenso das manifestações sociais no plano de um universalismo, também sensível às particularidades geográficas e étnico-culturais. Dessa forma, a teoria assentada no fulcro da proposta do reconhecimento intersubjetivo possibilita ao professor uma compreensão de seu aluno para além do aspecto cognitivista, representativo dos índices da educação escolar. Ou seja, age com seu aluno, antes de qualquer coisa, como um sujeito que só estará em condições de apropriação cognitiva e de implicação com objeto de estudo, se for anteriormente considerado na sua constitutividade afetiva e emocional, sem a qual não há base para o desdobramento do conhecimento. Daí que na perspectiva da intersubjetividade, a teoria e prática da formação docente podem ser entendidas como duas representatividades do agir social, que para se completar plenamente necessitam de uma estrutura relacional nos moldes do reconhecimento mútuo. Com efeito, quando teoria e prática

estão assentadas nessa lógica da reciprocidade é conferido à ação pedagógica um sentido crítico e emancipatório.

O postulado do reconhecimento recíproco abriu no contexto da educação a possibilidade de romper as bipolaridades herdadas da modernidade. Dentro desse horizonte conseguimos identificar que o princípio das competências não conseguia dialogar com a diversidade e desafios suscitados pelas novas realidades contemporâneas. Isso porque o seu núcleo teleológico está circunscrito ao *saber-fazer*, portanto, aos meios e não aos fins. O cabedal do *reconhecimento* e da *teoria crítica* nos permitiu estruturar um diagnóstico dos efeitos dessas pedagogias. Ficou claro que essas propostas situadas no *savoir-faire* não oferecem elementos necessários para a interpretação da realidade vivida, a qual está cada vez mais complexa à compreensão e naturalmente à expressão. Foi assim que descobrimos a emergência do *saber-expressar*, como condição *sine qua non* de resguardo da alteridade: algo que ficou subsumido na obstinação das competências pelo saber prático destituído de preocupação pelo *outro* como um *fim*.

## REFERÊNCIAS:

ADORNO, Theodor. A Filosofia e os Professores. In: *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 51-74.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BRASIL. Ministério da educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*, nº 9.394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP 009/2001* de 09 de maio de 2001: sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 01/2002* de 18 de fevereiro de 2002: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 02/2002*: institui a duração e a carga horária mínima obrigatória dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para a Certificação de Competências. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. (1997). Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: SEF/MEC, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Item 2001: *Novas perspectivas*. Brasília: Inep, 2002.

CIVIATTA, Maria; Ramos, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-37, jan./abr. 2012.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, p. 409-426, 2011.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 148-161, abr. 2010.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: O que não (há) de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155 -1177, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOERGEN, Pedro L. Prefácio. In: FLICKINGER, Hans- Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010. pp. 9-22.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a. vol. I.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b. vol. II.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Petrópolis - RJ: Vozes. 2008.

HONNETH, Axel. *Reificación: un estudio en la teoria del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz, 2007.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

HONNETH, Axel. Observações sobre a reificação. *Civitas*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan./abr. 2008.

HONNETH, Axel. *Crítica del poder: Fases en la reflexión de una teoria crítica de la sociedad*. Madri: Machado Libros, 2009.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georges. *Realismo Crítico Hoje*. Brasília: Coordenada-Editôra, 1969.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? *Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2000.

MELLO, Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *Em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

MELLO, Namo de. Referenciais curriculares da educação básica para o século 21. In: *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

MORAES, M. C. M. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, ago. 2009.

PERRENOUD, Phillipe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Phillipe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. *Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais*, Araxá, n. 4, maio 2008.

ROCHA, M. Paradoxo da formação: servidão voluntária e liberação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 154-171, set./out./nov./dez., 2004.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez Editora: Autores Associados, 1989.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRAZZAN, Eduardo et al.. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

TREVISAN, Amarildo. Filosofia da educação e formação de professores no velho dilema teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011.

TREVISAN, Amarildo. *Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.



# 3

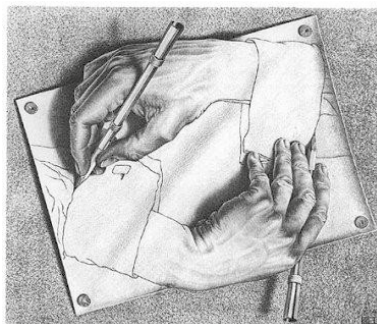
Elaine Conte  
Maria Edilene de Paula Kobolt  
Adilson Cristiano Habowski  
Natália de Borba Pugens

## **Leitura e Escrita na Educação:** (re)pensando os alicerces do digital



## INTRODUÇÃO - MÃOS QUE SE ESCREVEM....

O ensaio visa repensar o impacto que a cultura digital causa nos processos de leitura e escrita na educação, à luz dos novos dispositivos tecnológicos que são estratégicos à reprodução dos sistemas simbólicos. O debate imerso na teoria crítica da sociedade se soma ao itinerário hermenêutico para esboçar os sentidos desses mecanismos digitais no diálogo com a cultura plural. Na cultura digital lidamos com bens não escassos que vão do lápis à tecla e do impresso à tela. Concluimos que a inclusão digital abre horizontes compreensivos do texto, com o ressurgimento de mundos ampliados pela abertura intersubjetiva, possibilitando à educação reconstruir o elo vital com as tradições culturais para recontextualizar as práticas educativas.



Fonte: Maurits Cornelis Escher (1898-1972)

Apresentamos, como provocação inicial, uma experiência estética intitulada “mãos que se desenham”, que é bastante conhecida e foi criada em 1948 pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972). Ela remete a paradoxos importantes, no sentido de representar a complexidade da escrita através de uma ideia visual simples, da arte de escrever como origem do processo pedagógico, porque a obra de

arte sempre nos faz pensar no encontro da autocompreensão de si e do mundo, por meio do confronto de percepções como desenvolvimento da (auto)reflexão e ação pedagógica. “Aliás, verdadeiramente, escrever não é quase sempre pintar com palavras?”. (LISPECTOR, 1984, p. 296). Para Jorge Luis Borges (2011), o livro seria o instrumento mais admirável e enigmático inventado pelo homem para reencantar, dialogar, conservar e reviver os tempos, guardando nele o sentido pedagógico e desejante de encontrar a felicidade e a sabedoria em uma compreensão de experiência processual viva.

Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso, sem dúvida, é o livro. Os demais são extensões de seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões de sua vista; o telefone é extensão da voz; depois temos o arado e a espada, extensões de seu braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da imaginação. (BORGES, 2011, p. 11).

Ora, a experiência estética vivida por meio de diferentes obras humanas transforma o sujeito e é formativa, educativa, na própria ação, visto que carrega a capacidade de educabilidade que é própria da escrita, sendo também enigmática. Daí que “o princípio do reconhecimento do outro, evidenciado na experiência prática do diálogo, é o que, em última análise, sustenta o trabalho da reflexão” (FLICKINGER, 2010, p. 121). *A mão age*, assim Heidegger (1995) caracteriza a essência da mão e do agir como o médium para o *Ser*, designando assim a fonte fundamental do sentido e da verdade de quem ao escrever a própria vida se comunica consigo mesmo e com o mundo. Na perspectiva de Heidegger (1995), a máquina de escrever, na qual apenas as pontas dos dedos são usadas, nos afasta do *Ser*, ou seja, “a máquina de escrever vela a essência do escrever e da escrita. Ela afasta o ser humano do âmbito essencial da mão, sem que o ser humano experiencie e conheça devidamente essa referência, de modo que já aqui uma mudança da referência do ser à essência do ser humano aconteceu”. (HAN, 2018, p. 69-70).

Nesses termos, Heidegger (1995) teria dito que o aparato digital agrava ainda mais essa atrofia da mão, do ato de escrever, isto é, leva ao declínio da mão que escreve e ao esquecimento do próprio sujeito, autor da escrita. A mão de Heidegger (1995) pensa, em vez de agir, visto que “todo movimento da mão em cada uma de suas obras se transporta pelo elemento, *se-para* no elemento do pensamento. O pensamento é um trabalho *ma-nual* [...]. Assim, a atrofia digital da mão faria com que o próprio pensamento atrofiasse”. (HAN, 2018, p.71, grifos do autor).

Hoje, com a cultura digital de um tempo que sobrevive através do mundo em rede, torna-se necessário repensar as formas como habitamos o digital e de como escrevemos a nossa história nesse mundo, tendo em vista as pesquisas sobre os trágicos retratos da leitura no Brasil (SIBILIA, 2012). A nossa preocupação em escrever sobre esse tema tem inspiração em pesquisas de diferentes contextos sociais, no entanto, debruçamos nossos esforços sobre os reflexos da cultura impressa à tela, no que se refere aos processos de leitura e escrita educacional. O problema encontrado aqui é com base na experiência profissional, que desvela nos últimos vinte anos de intensa expansão das tecnologias digitais, quase uma obrigação ou necessidade do uso das telas de computador ou celular para estudar, ler, escrever e atuar como professores ou estudantes. Enfrentamos diariamente a disputa de atenção entre o impresso e o digital. Entretanto, o que nos inquieta não é o uso dos instrumentos culturais e, sim, o processo de recepção do texto digital e impresso pelos sujeitos. Mas, se esta indagação estiver vinculada com o uso destes recursos, descobriremos juntos no texto que segue ou naqueles que estão por ser escritos. Sem sombra de dúvidas, “a compreensão é também um exercício de convivência sociocultural”. (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Percebemos no campo educacional que os estudantes têm cada vez mais dificuldades para compreender os textos trabalhados tanto no



livro impresso quanto na tela digital. Então, diante deste desconforto como professoras e pesquisadoras, formulamos algumas questões norteadoras para o debate que ora se apresenta: a) Existe diferença no processo de compreensão textual entre a leitura digital e a impressa? b) Afinal, quais são as competências acionadas para realizar a leitura nos diferentes textos (digitais e impresso)? c) Esta escolha de suporte para leitura influencia e traz impactos aos processos de ensino e de aprendizagem? Diante destes questionamentos, o texto segue uma abordagem hermenêutica, ou seja, uma produção textual compreensiva voltada à conversação de signos, pensamentos, imagens e discursos culturais, de múltiplos contextos, a fim de interpretar a própria constelação conceitual da leitura e escrita do sujeito em seu agir no mundo. Por meio da leitura crítica dos textos, a hermenêutica é capaz de perceber as tradições que ela mesma supera, compreendendo que, mais que a verdade do texto, há o sentido contextual que o envolve, por meio dos processos históricos e socioculturais (STEIN, 2004).

Não há como compreender a realidade da prática educacional sem o conhecimento de como tal prática se estrutura no seu desenvolvimento cotidiano, do mesmo modo em que, sem o amparo teórico adequado, as pesquisas empíricas podem não ser capazes de problematizar os dados coletados e, por conseguinte, de transcender a condição de simples descrição da realidade. (DALBOSCO; SANTA; BARONI, 2018, p. 152).

Os desafios da hermenêutica na cultura plural da educação contemporânea residem em provocar o diálogo crítico com a própria tradição cultural, gerando a problematização e a reconstrução de textos e escritas, para que mergulhados no contexto possamos estudar um fenômeno humano complexo, aberto e flexível, para mobilizar a compreensão recíproca. De acordo com Gadamer (2005, p. 356), “quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar”, situado no saber e na ação vital, que leva à reflexão, às dúvidas em relação à vida e que se mostra nas experiências complexas. Por tudo isso, justificamos a nossa escolha na hermenêutica reconstrutiva

porque “toma como ponto de partida a impossibilidade de o sujeito conhecedor colocar-se fora desse seu contexto querendo distanciar-se dele, a fim de dominá-lo”. (FLICKINGER, 2010, p. 157).

O que a pedagogia hermenêutica nos diz refere-se à produção de sentidos sobre o ato de educar e sobre os seus vínculos escritos com a tradição, ou seja, a educação enquanto fenômeno sociocultural precisa adotar a atitude dialógica para tecer relações e articulações com as experiências humanas (FLICKINGER, 2010). Dessa forma, nesse trabalho, dar-se-á destaque para as conceituações que tratam do letramento e da inclusão digital de forma ampla, considerando as dimensões humanas para o uso criativo das tecnologias. Para o acesso e compreensão desse fenômeno hermenêutico, lançamos mão do saber em jogo que defronta a educação com as tecnologias digitais advindas da virtualização textual.

## OS CONTORNOS DESAFIADORES DA EDUCAÇÃO: DO LÁPIS À TECLA, DO IMPRESSO À TELA

O grande problema da humanidade é que todos nós somos idênticos e diferentes, e precisamos lidar com essas duas ideias que não são compatíveis.  
(Edgar Morin, online)

O ecletismo vivido hoje, em termos de possibilidades metodológicas, experimentos, técnicas, gestos e formas de pensar e agir no mundo, passa pela dimensão social da educação historicamente marcada na escrita. O ato de aprender e (re)conhecer passa pela incorporação dos elementos integrantes da produção e desenvolvimento da existência humana, que se dá, também, “por meio do consumo de estímulos audiovisuais, propagados pelas telas que

se tornam onipresentes em todas as relações sociais”. (ZUIN, 2013, p. 248). Octávio Paz (1999), poeta mexicano, assim atualiza o ato de escrever: “Escrever é estender uma mão, abri-la, buscar no vento um amigo capaz de apertá-la. É uma tentativa de criar uma comunidade. E nada mais” (PAZ, 1999, p. 351). O ato de ler o mundo, de (re)escrevê-lo é um ato de tradução e de reconciliação com o outro, porque ganha sentido a partir do saber em jogo com a experiência linguística (desafiante e perturbadora), de reconhecimento e que traz à tona o que nós próprios desconhecíamos na matriz individual.

Para Gadamer (2000, 2005), a linguagem é condição para a compreensão dos problemas da imensa diversificação do mundo educacional, que passa a se constituir num mosaico de subsistemas flexíveis de articulação de textos, escritas e diversas atividades que se relacionam com o conhecimento digital na atualidade. Ainda no campo da compreensão, Gamboa (2013) nos ajuda na problematização de perguntas e respostas no âmbito do entendimento humano. No que tange à esfera da linguagem, buscamos suporte em Bakhtin (2000), relacionando seus estudos com o dialogismo eminente da era tecnológica que Benveniste (1976) defende, do ponto de vista linguístico, à constituição do sujeito em contato com os diferentes discursos. Ainda, na esfera discursiva, Orlandi (1989) torna explícita a relação entre discurso e sujeito. Marcuschi (2008) nos auxilia no que se refere à produção de sentido no contato com diferentes textos e o que essa ação representa na sociedade. Quanto ao processo de leitura, encontramos amparo em Kleiman (2004), Palo e Oliveira (2003) e Zilberman (1998). Nas questões referentes aos novos processos de leitura na era tecnológica, buscamos suporte em Rojo (2007), Rojo e Barbosa (2015), Rojo e Melo (2018), cujos estudos se voltam aos novos letramentos, assim como Magda Soares (2002), que enfoca as novas práticas de letramento na cibercultura, tendo em vista os multiletramentos na era digital (FORTUNA, 2018).



Para Gonsalves (2004, p. 59), “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”. Como Gonsalves, Nóvoa (2004) apoia a esfera formadora da pesquisa, isto é, o formador consegue formar a si mesmo, mediante processo reflexivo sobre sua trajetória pessoal e profissional, numa espécie de pesquisa-ação-reflexão-ação. Sendo assim, podemos nos aproximar do objeto de estudo para construir juntamente com ele significados e sentidos, proporcionando experiências (trans)formadoras ao longo da própria constituição pedagógica.

A letra, antes da leitura, antes da palavra dialogai que lhe dá sentido, é letra morta. Sonhar e escrever se inserem, assim, na estrutura simbólica da linguagem, entendendo-se por símbolo não o sinal qualquer, mas o sinal significante de muitos sentidos possíveis. Essa referência da escrita à leitura, somente ela, a faz significante. Como nos sonhos, a oralização da escrita lhe dá sentido, os muitos sentidos que as muitas possíveis leituras irão desvendar, ou melhor, configurar, pois só a virtual oralização faz do escrever um ato de significar. A escrita se configura como rébus, isto é, como passagem da materialidade da letra para a significância que lhe confere a oralidade. Percebe-se, assim, a indefectível presença do virtual leitor no ato mesmo do escrever. Presença à distância, oculta, tácita e, por isso mesmo, desafiante, perturbadora, angustiante. Aí está a razão das inibições, dos titubeios, dos jogos de esconde-esconde, dos pseudo-ocultamentos do escrever. (MARQUES, 2006, p. 39-40).

Os termos letramento, alfabetização e alfabetismo possuem amplas definições, assim como a concepção de letramento e inclusão digital também varia de acordo com cada autor. Entre essas concepções, percebe-se que o letramento e a inclusão digital geralmente são definidos de duas maneiras distintas: como as práticas de leitura e escrita em artefatos tecnológicos ou como as competências que podem ser mobilizadas e expressadas a partir do uso das tecnologias digitais. Parece que quando sentamos à

frente do computador e digitamos/escrevemos, trata-se de mera questão de transferência de ideias ou informações. Já no ato de inclusão digital, quando escrevemos estamos em luta por trazer à tona o que nós próprios ainda desconhecemos, por isso somos convocados ao ato de escrita enquanto criação, (re)elaboração e jogo permanente, do próprio imaginário, em busca de significação social e política. Em outras palavras,

É a esse riquíssimo reservatório do imaginário social e de seu próprio imaginar que recorre o escrevente que não se queira reduzir a mero copista de ideias ou frases alheias ou mesmo do que ele próprio já pensou de pensamento pensado. Da experiência imaginativa se origina o ato de escrever e por ela abrem-se caminhos novos. No escrever a imaginação produtiva é poder ativo espontâneo [...]. (MARQUES, 2006, p. 55).

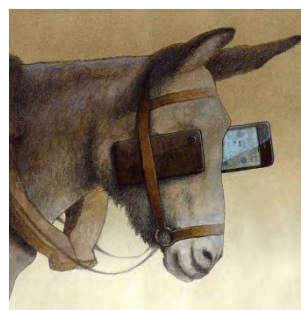
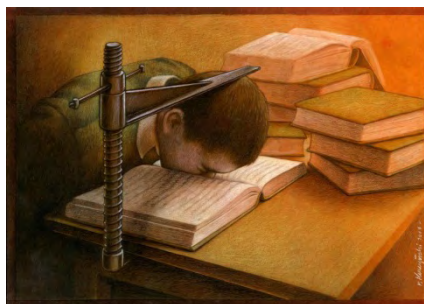
A inclusão digital é muito mais do que saber ler e escrever ou navegar na internet, mas sim, saber utilizar os diferentes recursos para pensar o cotidiano, promovendo a constante construção do conhecimento (HABOWSKI, 2019; HABOWSKI; CONTE; TREVISAN, 2019). Em tempos de uma cultura social digital, cria-se uma espécie de fusão dos horizontes comunicacionais da vida interconectada entre os sujeitos e as máquinas, lembrando a expressão latina *deus exmachina*<sup>5</sup>.

Vivemos hoje uma explosão tecnológica, com *Wikipedia*, *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *Mooc*, *Ocw*, *EdX*, *Rea* e tantas siglas e iniciativas que nos permitem acessar conhecimentos e organizá-los pelo planeta afora de uma maneira inimaginável em outras eras. Os aparelhos de suporte, destes celulares a *tablets* e *laptops* vêm os preços cair rapidamente, e ainda durante a presente década se tornarão onipresentes por toda parte e em todos os níveis sociais. A conectividade permanente de todos com todos, e de todos com todo o conhecimento

5 Um deus por meio de uma máquina. Expediente da tragédia grega e romana para solucionar casos complicados, o qual fazia de súbito aparecer um deus para explicar como se devia proceder naquele embaraço. Emprega-se a locução para designar um fim forçado: Quando o autor não sabe resolver a situação que criou, interpõe um deus exmachina. Disponível em: <http://www.dicionariodelatim.com.br/deus-ex-machina/> Acesso em: 17 maio 2019.

humano digitalizado, veio para ficar. A educação tradicional, sentada em cima deste vulcão de transformações, começa a sentir um calor crescente. Por enquanto, apenas acomoda-se o melhor possível. Mas as transformações terão de ser sistêmicas. (DOWBOR, 2013, p. 04).

Porém, com a demanda por renovação constante das tecnologias na cultura digital, parece que vivemos em uma espécie de autocontradição performativa. Ou seja, vivemos a abertura das fronteiras digitais para acessar informações e conhecimentos no mundo e, ao mesmo tempo, estamos de volta ao mundo fechado em si, separando o texto da leitura, do pensar, pelo caráter hermético de sua tradução. A perspectiva de converter desenhos em críticas da condição humana é evidenciada nas figuras abaixo, de Pawel Kuczynski.



Fonte: <http://www.pictorem.com/profile/Pawel.Kuczynski> [online].

No turbilhão de percepções da cultura digital, observamos que:

As tecnologias em si não são ruins. Fazer mais coisas com menos esforço é positivo. Mas as tecnologias sem a educação, conhecimentos e sabedoria que permitam organizar o seu real aproveitamento, levam-nos apenas a fazer mais rápido e em maior escala os mesmos erros. Achávamos que o essencial para desenvolver o país seria criar fábricas e bancos. Hoje constatamos que sem os conhecimentos e a organização social correspondentes, construímos uma modernidade com pés de barro, um luxo de fachada. (DOWBOR, 2013, p. 04).

Nesse movimento de busca por significados à escrita digital pulverizada pelas informações, muitas vezes destituídas de exame crítico, se faz necessário recuperar alguns elementos compreensivos do processo histórico capazes de dar vida e renovar os sentidos das estruturas educacionais. Isso significa pensar “do quadro-negro às telas: a conexão contra o confinamento”. (SIBILIA, 2012, p.173-180). Estudos indicam que o digital produz uma pressão por transparência e a falta de estranhamento à informação que existe abertamente, o que é prejudicial à arte de educar. “A transparência é a essência da informação. Ela é, afinal, o modo de proceder da mídia digital”. (HAN, 2018, p.74). A dimensão política da arte de educar nos faz pensar que a imagem possa dar sentido às palavras, tornando-as presentes no campo das relações sociais, seja por meio da fala, da escrita ou mesmo da linguagem digital em rede. De acordo com Volochínov (2013, p. 77), “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Para Bakhtin (2000, p. 283- 294),

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] a palavra é expressiva mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real.



Os diálogos sobre os processos de escrita vigentes permitem o alcance da (auto)compreensão que parte da cultura do diálogo para o diálogo das culturas (HABERMAS, 1994). O ato de educar mediado comunicativamente passa a fazer sentido nas diferentes bases (con) textuais, tecendo uma formação intercultural de sujeitos constituídos intersubjetivamente. Só nessas condições é possível transformar o entendimento subjetivo, superficial e desumano, em saber cultural, construído nas reivindicações críticas da linguagem com o outro. Tais inquietações são necessárias no cenário educacional, visto que,

A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior. (MORIN, 2000, p. 93).

Na perspectiva de Edgar Morin (2000), não compatibilizamos a preocupação com a transmissão e assimilação de escritas e conteúdos numa época de grande complexidade de informações e, por isso, não conseguimos ensinar a compreensão das condições de um conhecimento que não mutila o seu saber, tornando-o prisioneiro das próprias conceituações fechadas da cultura fragmentada ou especializada. Nesse horizonte de discussão reside a nossa hipótese de que é preciso ter uma visão global, que possa estudar as incompreensões e contradições presentes nos diversos discursos, imagens e textos digitais, no sentido de auxiliar pedagogicamente a refletir a dialética da cultura em suas relações junto ao processo formativo para que este possa voltar a ter sentido e ter vida. Ou seja, tudo isso implica a capacidade do professor de colocar o conhecimento no contexto global da tradição com a alteridade (MORIN, 2000; 2018). A crise na educação e nos processos de ensino surge por conta da ausência desses momentos interpretativos e compreensivos da leitura digital e das contradições humanas, visto que a produção de um saber partilhado e comprometido com a reflexão ainda não acontece. Em termos pragmáticos, a compreensão de uma escrita educativa acontece,

Por exemplo, quando um professor passa uma lição a um aluno, que vai buscar uma resposta na Internet, ele deve posteriormente corrigir os erros cometidos, criticar o conteúdo pesquisado. [...] O conhecimento complexo evita o erro, que é cometido, por exemplo, quando um aluno escolhe mal a sua carreira. Por isso eu digo que a educação precisa fornecer subsídios ao ser humano, que precisa lutar contra o erro e a ilusão. (MORIN, 2018, *online*).

Diante dessas constatações, Morin (2018, *online*) questiona: “É possível sairmos de uma visão fechada em formas particulares para o pensamento complexo, capaz de ver os problemas em sua integralidade?”. Para compreender um texto, por exemplo, precisamos ir além da decifração técnica dos signos, por meio do dicionário ou da gramática, pois o texto digital ou impresso carrega uma função e um horizonte social que precisa ser levado em consideração para reconstruir o mundo de possibilidades do autor e dos intérpretes dos conteúdos apreendidos. Isso porque, as palavras englobam o processo interpretativo que não tem significado fixo e unívoco no texto em si, independentemente das formas de uso e dos contextos de aplicação.

A partir de inter-relações que constituem o mundo, podemos ressignificar as palavras, textos, imagens e os aspectos que afetam a comunicação escrita, criando novas expressões para dizer o que não se deixava dizer, incluindo o singular pertencimento e interpretação, que está diretamente relacionado com o texto e o seu contexto de sociabilidade. Byung-Chul Han (2018) discorre sobre a questão do digital que é uma mídia do projeto. O autor defende que a ontologia existencial de Heidegger (1995) precisa ser reescrita, pois acreditamos agora que não somos submetidos, “mas sim um projeto que projeta e otimiza a si mesmo. O desenvolvimento do sujeito em projeto certamente já estava em curso antes da chegada da mídia digital”. (HAN, 2018, p. 81). Para contextualizar isso, recorre também à obra *Virada Digital*, de Flusser, que reivindica projetos de mundos alternativos do artista numa nova antropologia, uma antropologia do

digital. Por essas e outras razões, as questões do universo digital operam a centralidade do mundo dissolvido em ilhas narcisistas. Ou seja, “temos de nos entender como curvaturas ou como protuberâncias no campo de relações, sobretudo inter-humanas, que cruzam umas com as outras. Também nós somos computações digitais de possibilidades puntiformes zumbidoras”. (HAN, 2018, p. 83).

No âmbito da investigação, Han (2018) retoma as utopias dos primórdios da comunicação com Flusser, que desvela uma antropologia idealizada do exame criativo, supondo que o sujeito telemático seria um ser-conectado com os outros, por meio de uma comunicação digital de (auto)reconhecimento recíproco baseado na aventura da criatividade. De maneira correspondente, a sociedade digital liberta o ser humano do isolamento de si e cria um espaço de ressonância. Nesse cenário surgem os *fantasmas digitais* que perdem o significado lento da mídia escrita e se relacionam com sujeitos fantasmas de comunicação inumana, cujos beijos escritos não chegam a não ser por contágio, que não dá verdadeiramente nada a ler ou pensar (HAN, 2018). Esses meios de comunicação exercem um efeito semelhante ao do poder. A nova geração de *fantasmas digitais* é mais numerosa, descontrolada, audaz, barulhenta e em meio a internet das coisas, a “comunicação automática entre as coisas, ocorre sem qualquer intervenção humana, [e] produz novos fantasmas. As coisas, que antigamente eram mudas, começam, agora, a falar”. (HAN, 2018, p. 97). Tais tendências não podem ser ignoradas ou consideradas estranhas pelos processos de ensinar e aprender.

Tal complexidade é revelada por Morin (2000) quando nos alerta sobre o fenômeno da incompreensão existente neste mundo em que há excesso de informação e a compreensão se distancia cada vez mais do ser humano. Mas, por qual ou quais motivos isto ocorre? Como é possível que uma sociedade que tem acesso a informações amplas e gerais de tudo e de todos não consegue compreender este recurso

que deveria ser utilizado para exatamente isto: uma compreensão de mundo? Para ensaiar respostas a tais questões, trazemos a perspectiva de Dowbor (2013, p. 51), segundo a qual,

O grande desafio da educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos. O mundo da educação, no Brasil, juntando alunos e professores, representa cerca de um quarto da nossa população. É uma força. O novo peso do conhecimento no planeta, e da educação nos processos de reprodução social, pode constituir uma poderosa alavanca de humanização social. Mas o mundo da educação tem de expandir radicalmente as suas reivindicações, ampliar seus horizontes, para estar à altura dos desafios.

Na medida em que recriar e produzir conhecimentos por meio da escrita digital ou colaborativa se torna a matéria prima à formação e a todas as atividades profissionais, cabe às pesquisas em educação realizar leituras e escritas para compreender essas transformações. Segundo a pesquisa do INAF<sup>6</sup>,

Apesar do percentual da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas um em cada 04 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) do que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). (INAF, *online*).

Somam-se a isso, também outros estudos que diagnosticam que 47% dos estudantes que deixam as universidades brasileiras são analfabetos funcionais. Apesar dos recursos digitais e das facilidades de acesso à leitura, parece que as pessoas ainda não desenvolveram o hábito de ler livros em partes ou inteiros. Especialistas arriscam a dizer que as pessoas não têm mais tempo nem paciência para ler, portanto,

6 INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. A informação foi compartilhada na página web do Instituto Paulo Montenegro, disponível em: <http://www.ipm.org.br/quemsomos>  
Acesso em: 11 jan. 2019.



se acomodam diante das informações que chegam de forma intensa, fragmentada e rápida. Autores como Kleiman (2004), Palo e Oliveira (2003) e Zilberman (1998) tratam a leitura como um dos suportes mais efetivos para a possibilidade de desenvolver de forma sistemática a linguagem e a constituição do sujeito, pois quem muito lê, tem acesso a uma variedade maior de conhecimentos e pode desenvolver mais facilmente a capacidade de se situar no mundo de forma mais crítica.

O texto passa assim a exercer uma mediação entre sujeitos tendo, pois, a incumbência de estabelecer relações plurais entre leitores reais ou virtuais, que são plurais também, já que o ato de ler só se dá verdadeiramente entre um leitor virtual, que é constituído no próprio ato da escrita e um leitor real, na medida em que esse leitor imaginário, criado pelo autor, dialoga com esse leitor real – com esse leitor que lê o texto e dele se apropria. (ORLANDI, 1989, p. 25).

Como afirmou Orlandi (1989), é possível perceber que o processo de compreensão de textos não é simplista, neutra ou apenas técnica. Portanto, a educação não pode ser uma ilha resultante da infinidade de conexões frente a essas urgências de diversos tipos de experiências inovadoras. Existe uma relação entre texto e sujeito e a apropriação desta leitura que suscita novas perguntas só se dá mediante a compreensão do leitor dentro da tradição. No caso de uma língua estrangeira, o processo de compreensão vai além da decodificação de palavras, ultrapassa a fronteira cultural e a leitura e se torna mais ampla. Gadamer (2000, p. 36) nos alerta que “es obvio que la lectura, y la lectura comprensiva en la propia lengua materna y, por supuesto, en las lenguas extranjeras, figuran entre las grandes ampliaciones de nuestro horizonte mundano”.

A leitura tanto na língua materna como em língua estrangeira se faz necessária à medida que nos constituímos como sujeitos participantes de uma sociedade que tem muitas informações, nas quais as demandas de leitura são essenciais para compreensão de

mundo. A leitura (re) interpretada como uma fonte de aprendizagem gera novas fusões de horizontes e é fundamental para o avanço da comunicação pedagógica sobre o que nós compreendemos nos sentidos linguísticos da experiência cotidiana. No entanto, existem pesquisas que nos mostram a dificuldade que ainda há na compreensão de textos, para além de uma análise unilateral. Estudos recentes com dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)<sup>7</sup> mostram que somente 8% das pessoas entre 15 e 64 anos de idade conseguem se expressar e entender por meio de letras e números seus sentidos. Ou seja, a cada 100 pessoas, apenas oito conseguem atingir a compreensão. O Banco Mundial relatou ainda que o Brasil levará 260 anos para alcançar níveis de compreensão de leitura como as de países mais ricos. São dados que nos assustam e nos iluminam para investir em propostas que deem conta desta lacuna formativa, em termos de um vazio de sentido da própria tradição. A partir destes dados, observamos que não adianta ter acesso às diferentes tecnologias digitais se as pessoas envolvidas não têm condições de ler e fazer relações com a própria linguagem em que transita mediante a experiência concreta. Existe neste processo uma dificuldade ainda maior que o próprio uso da tecnologia, ou seja, como o sujeito aprende a escrever e a ler nessa escrita do mundo social que deveria servir como condição de possibilidade para reavaliar os processos de letramento e inclusão digital.

Por isso, cabe a nós professores entender como se dá o processo de compreensão das leituras impressas e digitais e torná-las uma forma ousada de escrita (co)autoral do próprio texto em meio às demandas recentes. Tal investigação abrange vários temas podendo trazer contribuições para os estudos de diferentes linguagens, práticas pedagógicas, letramentos, formação de professores, informática,

7 Notícia disponibilizada no Portal de notícias G1 - Educação (globo.com) em 28/02/2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/alunos-brasileiros-vaodemorar-260-anos-para-atingir-indice-de-leitura-dos-paises-rico-diz-banco-mundial.ghtml> Acesso em: 11 jan. 2019.

educação e inclusão digital e para o campo de Educação a Distância (EaD), apontando melhorias para o encontro com o outro na própria experimentação educativa. “O objeto da consciência é o em-si, mas o em-si, só pode ser conhecido tal como se apresenta para a consciência que experimenta. Assim, a experiência que experimenta faz precisamente esta experiência: o em-si do objeto é o em-si para nós”. (GADAMER, 2005, p. 463; grifo do autor).

A compreensão inicia na constituição da identidade e passa pelos processos de subjetivação e formação na vida em sociedade. No entanto, agora com questões voltadas às tecnologias digitais a preocupação gira em torno de criar dispositivos ao exercício da recepção crítica dos textos impressos e digitais culturalmente, na tentativa de sinalizar possibilidades de entendimento deste processo para a transformação das culturas, linguagens, tecnologias e das práticas pedagógicas à reconstrução de conhecimentos válidos.

## (RE)CONSTRUINDO OS ALICERCES FORMATIVOS COM A CULTURA DIGITAL

Aprender a falar é aprender a traduzir.  
(Octávio Paz, 1999).

Com a presença das tecnologias digitais no cotidiano, o conceito de letramento e inclusão com a cultura digital volta a ser debatido para nos apoiar a compreender as questões da *tradução* e do *diálogo* nesse contexto (FLICKINGER, 2010, p. 76). Na perspectiva de Soares (2002), essa definição pode ser ainda mais clara e precisa tendo em vista as novas formas de práticas de leitura e escrita resultantes das tecnologias digitais. Essas práticas estabelecem novas possibilidades diferentes “daqueles a que conduzem as práticas de leitura e de

escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel”. (SOARES, 2002, p.146). Deste modo, se o letramento indica o estado em que vivem e interagem os sujeitos ou grupos sociais letrados, pode-se pensar que “as tecnologias de escrita, instrumentos das práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição”. (SOARES, 2002, p. 148).

Warschauer (2006) entende que o letramento e a educação afetam o acesso às tecnologias no nível macro e micro. No nível macro, o acesso contribui para a aceleração do econômica no desenvolvimento de condições visando uma sociedade mais tecnologizada. No nível micro, Warschauer (2006) destaca que a educação e o letramento ajudam na utilização que serão feitas das redes pelo sujeito, tendo em vista que as habilidades de leitura, escrita e pensamento são elementos importantes na capacidade dos usos dos artefatos. Desse modo, a “mera existência da internet não criará pesquisadores ou buscadores de conhecimento entre as pessoas sem base ou habilidades necessárias”. (WARSCHAUER, 2006, p. 152).

Warschauer (2006) entende que novas práticas com a informática e a internet estão originando novos tipos de letramento, dentre eles, o letramento eletrônico, o que não estaria afastado do letramento com materiais impressos, mas abarcaria as possibilidades que as tecnologias apresentam. Deste modo, o letramento eletrônico é uma expressão que abrange outros letramentos, movidos pelos aspectos sociais e tecnológicos, que abrange os letramentos por meio do computador, da informação, da multimídia e da comunicação.

A expressão letramento por meio do computador teria surgido nos anos 80 com criação e propagação dos computadores pessoais (WARSCHAUER, 2006). Embora o letramento computacional possa englobar diferentes conhecimentos de tecnologia, que envolvem a digitação, a lógica de programação e outras formas de funcionamento desses sistemas computacionais, por muito tempo foi



analisado na educação em suas formas de operacionalização com os computadores nos laboratórios de informática, usados para fins didático-pedagógicos. Warschauer (2006, p.154) ressalta que essa dimensão foi desconsiderada às práticas educacionais, por fazer menção apenas ao uso básico do computador, como por exemplo, “ligá-lo, abrir uma pasta e salvar um arquivo, e, desse modo, tendia a justificar uma visão muito limitada da educação relacionada à informática”, não fazendo referência para os conteúdos, objetivos e propostas educacionais significativas. Nessa perspectiva, o letramento informacional abrange não somente a informática e a internet, mas a sociedade da informação resultante do uso técnico da tecnologia para selecionar e avaliar as fontes da informação, considerando o volume de materiais desenvolvidos por meio dos diferentes artefatos desenvolvidos neste período.

Warschauer (2006) aborda sobre o letramento comunicacional mediado por computador, fazendo menções às habilidades fundamentais para que os sujeitos se comuniquem efetivamente através das mídias *on-line*. Para Warschauer (2006, p. 162), o letramento comunicacional mediado pelo computador “em um nível mais sofisticado, inclui a pragmática da argumentação e da persuasão eficaz em diversos tipos de mídia da internet [...]. Em nível mais sofisticado [...] inclui o *know-how* para estabelecer e administrar as comunicações *on-line*”.

Coll e Illera (2010, p. 295) salientam que as definições de diferentes tipos de letramento ou alfabetizações nem sempre ficam claras, uma vez que ao se falar em *alfabetização digital*, *alfabetização tecnológica*, *alfabetização em TIC*, *alfabetização informacional*, *alfabetização multimídia*, *alfabetização em mídias* ou *alfabetização em comunicação*, para mencionar apenas algumas expressões habituais, “fala-se ou não da mesma coisa”. No entanto, destacam que para um melhor estudo dessas questões, “pensamos que a expressão *alfabetização digital* é mais inclusiva e a que reflete melhor as aprendizagens requeridas para

satisfazer as novas necessidades de formação de que falávamos”. (COLL; ILLERA, 2010, p. 295). Com todos esses aspectos levantados quanto aos diferentes tipos de letramento que estão envolvidos no uso do computador, percebe-se o quanto essas aprendizagens precisam ser exploradas e que esses importantes letramentos sejam universalizados pela linguagem (WARSCHAUER, 2006). Dessa forma, após o levantamento de diversas definições de letramento e a partir do uso das tecnologias, será enfatizado o letramento digital, pois é o mais condizente com os objetivos do trabalho proposto.

De acordo com Pereira (2011, p. 16), a palavra digital “nos leva à associação imediata ao computador”. Essa associação se justifica, pois os computadores processam as informações em forma de dígitos e a palavra digital compreenderia, dessa forma, um modo de “processar, transferir ou guardar informações”. (PEREIRA, 2011, p. 16).

Os números são utilizados para representar muitas coisas, por exemplo, quantidades. Porém, quando nos referirmos a computadores, os números são utilizados para representar todo e qualquer tipo de informação. Por exemplo, uma mensagem escrita, uma fotografia, uma imagem, um vídeo, uma música, etc. Isso tudo é informação, que nos computadores é representada digitalmente, ou seja, a palavra digital, quando referenciado a computação, tem um sentido muito ampliado. (PEREIRA, 2011, p. 16).

Lévy (2009) destaca que digitalizar<sup>8</sup> uma informação consiste em traduzi-la em números e que praticamente qualquer tipo de informação pode ser traduzida. Dessa forma, “em geral, não importa qual é o tipo de informação ou de mensagem: se pode ser explicitada ou medida, pode ser traduzida digitalmente”. (LÉVY, 2009, p. 50). Devido à flexibilidade da informação digital, novos meios estão sendo criados, buscando o aprimoramento de serviços convencionais, seja

<sup>8</sup> A palavra digital vem do latim que significa semelhante ou referente a dedo, isso porque as mãos sempre foram utilizadas para contar, atribuindo à palavra dígitos o significado de algarismo.

em televisão, comunicação móvel, entre outros. Esse aprimoramento faz com que uma diversidade de equipamentos possa ser integrada e utilizada em uma grande rede digital convergida, o que possibilita o acesso à informação em qualquer lugar, a qualquer momento e, futuramente, por qualquer meio. Dessa forma, já é possível acessar a internet pela televisão e assistir televisão pelo celular, por exemplo. Essa convergência se deve, principalmente, a três fatores: diferentes plataformas de rede possuem a capacidade de transportar tipos similares de serviço; à integração de diferentes tipos de dispositivos microprocessados; e, ainda, à digitalização, unificando meio e mídia (PEREIRA, 2011). Para Lévy (2009), é importante compreender o processo de virtualização da sociedade da informação uma vez que, para ela, a representação não é mais física nem abstrata, mas digital.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 9) destacam que o letramento para a utilização das tecnologias pode ser entendido como a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Por sua vez, Duran (2011, p. 28) reforça a ideia da falta de precisão conceitual que o termo letramento digital possui, mas salienta que o letramento “não se reduz a instrumentalização, já que nos remete às práticas sociais de leitura e de escrita e/ou à condição de quem as exerce”. Para a autora, o letramento digital seria “o processo de configuração de indivíduos ou grupos que se apropriam da linguagem nas práticas sociais relacionadas direta ou indiretamente à leitura e à escrita mediadas pelas TIC”. (DURAN, 2011, p. 28).

De acordo com Buckingham (2010), estudos sobre o letramento digital já são realizados há algum tempo e argumentos a favor de um letramento computacional datam dos anos de 1980. No entanto, assim como o conceito de letramento não é bem definido, o letramento digital passa por esse mesmo problema, uma vez que não se sabe exatamente o seu objetivo, nem suas implicações.

No uso contemporâneo, o letramento digital (ou computacional) com frequência equivale a um conjunto mínimo de capacidades que habilitem o usuário a operar com eficiência os softwares, ou a realizar tarefas básicas de recuperação de informações. Trata-se de uma definição essencialmente funcional, uma vez que especifica as capacidades básicas necessárias para realização de certas operações, mas não vai muito além disso. (BUCKINGHAM, 2010, p. 47).

Dessa forma, a maioria das discussões sobre letramento digital diz respeito à utilização da informação e dos espaços de leitura e de escrita, não abrangendo, por exemplo, os usos culturais da internet pelos jovens. As discussões sobre letramento abrangem uma utilização mais eficiente das tecnologias, no sentido de facilitar e otimizar o tratamento da informação, não problematizando fatores importantes dessa utilização. Busca-se, dessa forma, uma espécie de “desenvolvimento de habilidades de busca avançada (a chamada *power searching*) que tornará mais fácil a localização de recursos relevantes em meio à proliferação de material on-line”. (BUCKINGHAM, 2010, p. 48). Assim, uma pessoa digitalmente letrada seria aquela que compara uma série de fontes, que faz buscas mais eficientes, etc. Tendo isso em vista, as crianças precisam desenvolver habilidades não apenas para lidar com as informações, mas precisam ser capazes de avaliá-las, explorá-las de forma crítica, para que possam, assim, transformá-las em conhecimento de inesgotabilidade da conversação humana e da experiência de mundo. “Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo”. (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Os processos de letramento e inclusão digital englobam as diferentes formas de textos na leitura de imagens, técnicas, habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver a multiplicidade de interpretações na leitura das mais variadas mídias. Buzato (2003, s/p), por sua vez, amplia esse conceito, definindo-o como um



“conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Dessa forma, o letramento digital compreenderia a utilização de diferentes dispositivos, além do computador. Araújo e Glotz (2009, p. 15) salientam que não há letramento digital, se o sujeito não possui “autonomia, criticidade e poder de reformulação e redirecionamento em relação ao uso que ele faz das TIC em sua vida”. Nesse caso, o conceito é ampliado, como destacam Saito e Souza (2011, p. 135), com questões implícitas ou explícitas, que se referem à “avaliação, crença, valores, ideologia, cidadania, tomada de poder, identidade, produção, e outras categorias relacionadas a uma dimensão crítica de letramento”.

No país, um dos primeiros documentos a apresentar questões relacionadas ao letramento digital foi o Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil, que, para Saito e Souza (2011), é um tanto confuso, pois trabalha com diferentes concepções sobre o tema da alfabetização digital.

Na parte do glossário, aparece a seguinte definição: “Alfabetização digital – Processo de aquisição de habilidades básicas para o uso de computadores, redes e serviços de Internet”. Essa concepção, semelhantemente à definição de letramento computacional, trabalha com a ideia de “habilidades básicas” para uso do computador, ficando implícito que esses conhecimentos podem ser de natureza mais técnica. Já no capítulo 3, sobre a “Universalização de Serviços para a Cidadania”, após fazer um breve arrazoado de que a universalização das TIC compreende também uma democratização de tais tecnologias, que não se trata somente de tornar disponíveis os meios de acesso e de capacitar os indivíduos para tornarem-se usuários dos serviços da Internet. Trata-se, sobretudo, de permitir que as pessoas atuem como provedores ativos dos conteúdos que circulam na rede o que implica uma mudança de paradigma, ou seja, fazer com que o usuário não seja apenas consumidor de serviços informacionais, mas também produtor de conteúdos na rede [...]. (SAITO; SOUZA, 2011, p. 124).

A partir das aprendizagens necessárias ao letramento digital, a promoção da inclusão social e a disseminação das tecnologias às populações mais carentes, podem caminhar em direção à construção de uma sociedade do conhecimento, ultrapassando e qualificando a sociedade da informação em que se vive hoje. Ser letrado digitalmente implica no contato com inúmeras informações, sejam em formatos textuais, imagens, sons, etc. Por isso, novas formas de alfabetização e letramento mostraram-se necessárias para entender essas informações vindas de vários suportes digitais, a fim de proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida e a construção de sentidos textuais que mesclam palavras e se conectam a outros signos de possibilidade de compreensão da realidade, por meio de *hipertextos*, *(hiper)links* e textos multimodais. Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais. Com base nas diferentes abordagens de letramento e inclusão digital podemos compreender o uso integrado dos instrumentos culturais, que já fazem parte da própria tradição de sentido computacional, da compreensão de informações, análise de multimídias e formas de comunicação (BUZATO, 2003).

Silva (2013, p. 21) lança um olhar sobre a percepção do letramento digital de educadores e educandos como algo relacionado aos pressupostos hegemônicos neotecnicistas, evidenciando “que a concepção de educação que orienta as práticas de letramento digital de professores e alunos [...] encontra-se subsidiada por pressupostos contra-hegemônicos que possibilitam visões críticas e transformadoras da realidade social”. Desta forma, a relação de contra-hegemonias e dá pela relação dialógica, pedagógica e crítica das práticas sociais do educar, pelos valores culturais, técnicos e ideológicos, que penetra e se expande, socializa e integra a vida em sociedade. Assim, é necessário pensar se educação está impossibilitando e inviabilizando o letramento

digital, ou seja, não caminhando para a emancipação, mas para a alienação ideológica do mercado capitalista, justamente porque se reflete o sentido operacional e reprodutivo das tecnologias. Assim, os educadores e educandos se encontram em situação de vulnerabilidade, pela ausência da linguagem, do horizonte da intercompreensão que baliza o agir crítico e inacabado da humanidade em formação.

Silva (2013, p. 174) constata que os educadores e educandos “não possuem consciência e nem clareza teórica de que o desenvolvimento das suas práticas de letramento digital, por meio dos computadores e da internet no laboratório de informática do colégio, está sendo subsidiadas por pressupostos teóricos e pedagógicos hegemônicos do neotecnicismo”. Parece que vivemos num dilema entre o desejo compulsivo de navegar e o fato de muitas vezes ser navegado pelas próprias tecnologias digitais, pois,

Os estímulos e a possibilidade de navegar pela rede, através de *links* referentes ao assunto, fazem com que o leitor além de realizar uma leitura superficial, não se aproprie sobre o assunto principal do livro. E quando percebe, inúmeras janelas estão abertas, mas não sabe realmente as informações que leu. Teve acesso a diversas informações, porém se dispersou a tal ponto que precisa parar, fechar as janelas abertas e retomar o foco da leitura. (SILVA, 2017, p. 50).

No contexto contemporâneo, parece quase impensável viver separado das tecnologias digitais, de modo especial dos celulares, tendo em vista “o fato de cada vez mais pessoas acordarem durante as madrugadas para checar novas mensagens no WhatsApp, nos seus perfis no Facebook, Twitter, Instagram ou Snapchat, ou até mesmo para ler as notícias postadas nos mais variados tipos de sites”. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 421). Assim, “é cada vez mais comum a sensação de que esquecer o telefone móvel em casa significa algo como que se separar de um braço ou de uma perna, como se fosse um membro biônico, tamanha a sua importância nas relações

cotidianamente estabelecidas”. (ZUIN; ZUIN, 2018, p. 421). Neste e outros artefatos tecnológicos, os educadores e educandos são atraídos pelas propagandas midiáticas e encontram nelas referências para a construção da identidade cultural, se moldando muitas vezes com seus modismos sem o olhar significativo e crítico. Além disso, as tecnologias, pela sua audiovisualidade, oferece dispersão e excitação dos sentidos, o que dificulta a capacidade de assimilar as experiências cotidianas, pois não conseguem refletir e reconhecer situações para relacionar com a globalidade e as diferenças.

Assim, no contexto educacional também se deve discutir das dissonâncias cognitivas e emocionais comuns que as tecnologias digitais podem gerar quando tomadas por visões simplificadoras dos processos pedagógicos, bem como gerar dependência. Assim, o letramento digital vai além do “aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar um mouse”, mas é preciso “dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento”. (PEREIRA, 2011, p. 17). Trata-se, portanto, de ir além da inovação sem mudança ou da instrumentalização da tecnologia, para atingir, a partir do letramento digital, a democratização formativa e a correção das informações. Afinal, o letramento digital não se esgota na transmissão cultural ou na leitura superficial do que a internet apresenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento e a legitimidade do ato de ler e de escrever o mundo com os múltiplos textos da cultura é inerente à experiência educacional da condição humana, da qual uma (auto)crítica digital poderia desenvolver-se. A tese da neutralidade da escrita no mundo digital é posta em xeque, pois ela não pode domesticar e controlar as



aspirações do mundo social sobre uma humanidade inconclusa, em termos de possibilidades à compreensão do projetar-se humano no diálogo como um todo (HABERMAS, 1994). É necessário compreender a ideia de letramento e inclusão digital como uma forma de diálogo pedagógico, que envolve a mobilização de um conjunto de letramentos e práticas sociais entrecruzadas de forma mútua e sensíveis aos contextos socioculturais. Conforme aponta Sibilia (2012, p. 211), cabe agora resistir aos confinamentos que privilegiam a reclusão e dispersão mercadológica, radicalizando o encontro inventivo com as diferenças, para que as tecnologias na educação favoreçam os “espaços de encontro e diálogo” crítico-reflexivo condizentes com as disposições escolares e outros dilemas éticos, estéticos e políticos.

A saída em direção à formação pedagógica compreensiva implica superar a centralidade do texto em si (autoalienado) pela submissão automática, superficial e irrefletida desse instrumento cultural, para o seu próprio desenvolvimento vinculado aos sentidos emergentes dessa linguagem a serem compreendidos. Os textos impressos ou digitais só recebem significados em suas relações com os sujeitos, criando mundos e sendo recriados por eles na tensão linguístico-expressiva e social da escrita.

A tentativa de compreender esse movimento de suspensão da referência do real na transição a um mundo digital deixa em aberto a seguinte questão para pesquisas futuras: Será que ler digitalmente não é similar à leitura do texto impresso ou dispensa as habilidades humanas reflexivas que nos são próprias pela simples capacidade reativa? A economia da atenção digital programada por estímulos superficiais, sensoriais e sobrecarga de informações precárias, funciona como prótese reflexiva da inteligência artificial, que nos faz prestar atenção ao novo, minimizando a nossa capacidade de percepção, reflexão e de aprender algo. Saber ler um livro é algo pleno de possibilidades interpretativas e sensíveis, tendo em vista que

estamos abertos a novas de experiências vitais, para redescobrir o processo pedagógico de um modo diferente, no sentido de avaliar criticamente as informações e a precisão de fontes que encontramos na internet. A necessária concentração e pensamento criativo ao fazer uma leitura implica reconhecermos a nós mesmos em nossas perturbações e provocações como uma dimensão do especificamente humano, que estimula a nossa consciência para compreendermos o mundo da leitura e da escrita. Assim, confrontados com a ideia que abre esse texto, a compreensão humana assim como a conversação com a realidade é uma relação dialógica e autoconstitutiva da própria educação e inclusão digital, que conjuga os sentidos atribuídos às tecnologias e à reconstrução textual que só se realiza no projetar-se do encontro pedagógico com o outro.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Verônica Danieli Lima; GLOTZ, Raquel Elza Oliveira. O letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Educação Pública*, v. 2, n. 1, p. 1-26, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.

BORGES, Jorge Luis. *Borges oral & sete noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: as TIC no currículo escolar. COLL, César; MONEREO, Carles (orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.p. 289 – 310.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan./abr. 2018.

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento - os desafios da educação*. São Paulo: Vozes, 2013.

DURAN, Débora. Letramento digital e desenvolvimento. *Revista Pátio*, ano XV, n. 57, fev./abr. 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: efeitos no comportamento infantojuvenil. *Em aberto*, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Da ciência e outros saberes: trilhas da investigação científica na pós-modernidade*. Campinas, SP: Alínea, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como Ideologia*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

HABOWSKI, Adilson Cristiano. *Teoria crítica da tecnologia e educação: desafios contemporâneos*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1249/1/achabowski.pdf>

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; TREVISAN, Amarildo Luiz. Por uma cultura reconstrutiva dos sentidos das tecnologias na educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 40, e0218349, 2019. DOI: 10.1590/ES0101-73302019218349

HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Trad. Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

INAF. Indicador de Alfabetismo Funcional. *Instituto Paulo Montenegro* [on-line]. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/quemsomos> Acesso em: 11 nov. 2018.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: é preciso educar os educadores. *CONTI outra[online]*. Entrevista concedida à Fronteiras do Pensamento, 2018. Disponível em: <http://www.contioutra.com/edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores/> Acesso em: 11 nov. 2018.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine (Org.). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Edunicamp, 1989.

PALO, Maria José; OLIVEIRA, Maria Rosa D. *Literatura Infantil: Voz de Criança*. São Paulo: Ática, 2003.

PAZ, Octávio. *Miscelânea I. Primeros Escritos*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.



ROJO, Roxane; MELO, Rosineide de. *Letramentos contemporâneos: a arquitetônica Bakhtiniana em duas perspectivas*. Contemporary literacies: two views on Bakhtinian architectonics, 2018.

SAITO, Fabiano Santos; SOUZA, Patrícia Nora de. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e Diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Elson Marcolino da. *Letramento digital e pressupostos teórico-pedagógicos: neotecnicismo pedagógico?* 2013. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Patrícia Fernanda da. *O uso das tecnologias digitais com crianças de 7 meses a 7 anos*. 2017. 232 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. Palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich (Org.). *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldí. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.p. 71-100.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A Literatura Infantil na Escola*. Porto Alegre: Global, 1998.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v.39, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2014.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 39, n. 143, p. 419-435, abr./jun. 2018.

# 4

Louise de Quadros da Silva  
José Lucas Marques Duarte  
Paulo Fossatti

## **Artefatos para a escrita colaborativa:**

*Microsoft Word,  
Libreoffice Writer  
e Google Docs*



## INTRODUÇÃO

Este estudo possui como tema a utilização de artefatos tecnológicos para a escrita colaborativa. Seu objetivo consiste em descrever as possibilidades do uso de artefatos tecnológicos como *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer* e *Google Docs*, na escrita colaborativa. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo a partir de artigos, livros, dissertações e teses. Indicamos alguns benefícios da utilização de artefatos tecnológicos, como por exemplo, a facilitação da comunicação, flexibilização de local e períodos de trabalho, interação online e offline, entre outros. Como considerações finais percebemos evidenciamos que o uso artefatos tecnológicos podem ser vantajosos para a escrita colaborativa e possui diferentes vantagens de acordo com a necessidade de cada estudante. Nesta pesquisa, apontamos como principais características de tais tecnologias, a possibilidade da escrita online com participação simultânea de várias pessoas.

Em uma “Era tecnológica”, destacam-se as possibilidades de artefatos digitais para a educação, principalmente no que se refere à escrita colaborativa. Atualmente, existem variados aplicativos, *sites*, plataformas, entre outros artefatos tecnológicos que auxiliam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, devemos atentar que, conforme Aruquipa, Chávez e Reyes (2016), as tecnologias de informação e comunicação podem melhorar a qualidade da educação, porém, não podemos esquecer que estas são meios que contribuem para o processo pedagógico e não uma solução pronta. Desse modo, compreendemos que há a necessidade de nos apropriarmos dos artefatos tecnológicos de forma vantajosa para a educação, pois usá-los simplesmente por ser uma tendência não ajuda e ainda pode dificultar a aprendizagem.



A partir desta contextualização, objetivamos descrever as possibilidades do uso de artefatos tecnológicos como o *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer* e *Google Docs* na escrita colaborativa. Para isso, realizamos uma busca por materiais pertinentes ao assunto em plataformas *online* como, por exemplo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, Google Livros, Banco de Teses e Dissertações Capes e *EBSCOhost*.

Na sequência desta breve introdução, narramos nosso processo metodológico. O referencial teórico está dividido em três tópicos nos quais estão descritos os artefatos tecnológicos que possibilitam a escrita colaborativa, a saber: *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer*, e *Google Docs*. A análise dos dados apresenta os principais resultados e, por fim, trazemos as limitações do estudo e as indicações para futuras pesquisas, nas considerações deste capítulo.

## ABORDAGEM METODOLÓGICA

*Tipo de estudo.* Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que, conforme Lakatos (2009, p. 183): “[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais [...]”. Do mesmo modo, Gil (2008, p. 50) a descreve como aquela desenvolvida “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

*Bases indexadoras e descritores utilizados.* Realizamos a busca por artigos em periódicos científicos indexados em cinco bases de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



(BDTD<sup>9</sup>), Google Acadêmico<sup>10</sup>, Google Livros<sup>11</sup>, Banco de Teses e Dissertações Capes<sup>12</sup> e EBSCOhost<sup>13</sup>. Utilizamos para a busca dos materiais os termos: “Educação”, “Microsoft Word”, “BrOffice”, “Google Docs”, “Documentos Google”, e “Escrita colaborativa”.

*Critérios de inclusão/exclusão.* Realizamos a delimitação dos materiais por meio de cinco especificações: 1) publicados entre 2013 e 2018; 2) materiais em português, inglês ou espanhol; 3) disponibilizados integralmente nas bases de dados descritas anteriormente; 4) que contivessem os descritores no título, resumo ou palavras-chave; 5) que se tratasse de artigos, teses, dissertações, livros ou capítulos de livros. Mantivemos uma quantidade e qualidade de materiais que obedecessem às quatro regras de Bardin (2016): Exaustividade na busca por conteúdos por diversos meios, mesmo que de difícil acesso; Representatividade, pois o número de documentos deve ser representativo; Homogeneidade, isto é, obedecer a critérios de escolha; e Pertinência, que se refere à adequação do material ao tema pesquisado.

*Procedimentos.* Para a realização desta pesquisa, seguiram-se oito etapas: a) Planejamento; b) Elaboração dos objetivos; c) Escolha da metodologia; d) Organização dos prazos e metas; e) Busca por conteúdos teóricos adequados; f) Análise dos dados encontrados; g) Construção de reflexões entre autores; e h) Considerações finais (GIL, 2008). Iniciamos a busca dos materiais conforme as bases indexadoras e descritores indicados anteriormente. Utilizamos os critérios de inclusão/exclusão e após realizamos, sob orientação de Bardin (2016), a pré-análise a partir da leitura flutuante dos títulos e resumos dos trabalhos, para determinar quais seriam mantidos. Realizamos a seguir

9 Acesso em: <http://bdtd.ibict.br/>

10 Acesso em: <https://scholar.google.com.br/>

11 Acesso em: <https://books.google.com.br/>

12 Acesso em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

13 Acesso em: <http://web.b.ebscohost.com>

as duas etapas que determina Bardin (2016): exploração do material pela leitura na íntegra e tratamento dos resultados e interpretação. Feita a compilação dos conteúdos que separamos por proximidade de assuntos, passamos à redação do texto a partir da análise e interpretação cuidadosa dos achados.

## ESCRITA COLABORATIVA E ARTEFATOS TECNOLÓGICOS

De acordo com Alves (2011, p. 52), a escrita colaborativa ou textos colaborativos, “[...] são escritos em coletivamente por um grupo de pessoas. Podem ser desenvolvidos livremente (sem supervisão) ou supervisionados por um editor (no tocante à prática escolar, geralmente o professor) ou conselho editorial”. Desse modo, caracteriza-se pela escrita em conjunto em que “[...] todos os participantes têm igual liberdade para adicionar, alterar, excluir, partes do texto, tenham elas sido escrita por ele ou por outros participantes” (ALVES, 2011, p. 52).

## MICROSOFT WORD

Em 1975 Bill Gates e Paul Allen desenvolveram a Microsoft que mais tarde deu origem ao Pacote Office, que “[...] é um pacote de aplicativos da Microsoft, muito úteis tanto para iniciantes quanto para profissionais” (CLICK ESTUDANTE, 2018, n.p.). Na sequência, em 1983 é lançado o *Word*, caracterizado como “[...] um programa de produção de texto, tendo nele corretor ortográfico, várias fontes, tamanhos de letras, e diversas outras funções”. Este pacote em padrão é de licença paga, já sua versão gratuita possui funções reduzidas. Outro conceito sobre *Word* é disponibilizado pelo Portal da Educação (2018):

A primeira ferramenta de escritório do pacote Office é um aplicativo muito utilizado, para a edição de texto, conhecido como Word. O aplicativo Word é um editor de texto e pode ser utilizado em qualquer tipo de sistema operacional, em qualquer tipo de computador. Possui recursos como mudar a fonte, cor da fonte, incluir tabelas, imagens, como muitas outras funções que o mesmo realiza.

Conforme seu *website*<sup>14</sup>, o Microsoft Word tem entre suas possibilidades: 1. Criar documentos na íntegra ou a partir de um modelo; 2. Adicionar textos, imagens, gráficos, etc.; 3. Pesquisar tópicos; 4. Salvar o documento no *OneDrive* (um serviço de armazenamento em nuvem da Microsoft), para acessar do computador, tablet ou smartphone; 5. Compartilhar seus documentos e trabalhos com outras pessoas pelo *OneDrive*; 6. Acompanhar e revisar as alterações realizadas (MICROSOFT OFFICE, 2018). Deste modo, o *Word* é destinado para

[...] inserir e editar texto. Ao usar um software de processamento de texto, como o Word, você pode criar e editar documentos facilmente, como cartas e relatórios. Você pode até criar documentos mais complexos, como boletins informativos com fotos e outros gráficos. Esses documentos podem ser usados em sua escola, carreira, atividades pessoais e de negócios (MORRISON, 2010, p. 4)

Outra ferramenta da Microsoft Office que contribui para a escrita colaborativa é o office 365. Nele são dispostos os arquivos em “nuvem” e editados de forma simultânea por diversos usuários. Além de não precisar ser “baixados” (*download*) pode haver acesso ao ambiente a partir de qualquer dispositivo conectado em rede (MICROSOFT OFFICE, 2018).

14 Acesso em: <https://goo.gl/yVKyhF>. Acesso em: 10 dez. 2018.

## LIBREOFFICE WRITER

O *LibreOffice*, conforme Borges (2014) é formado por um conjunto de aplicativos utilizados para escritórios. Constituído por processador de textos, planilha eletrônica, apresentação de slides, criador de dados, aplicativo para desenho vetorial e criador de fórmulas matemáticas, o aplicativo é um software livre. Segundo esse autor, estes recursos podem ser copiados, modificados, estudados e distribuídos para alterações, por isso não existem problemas com os custos das licenças.

Segundo Borges (2014), como público alvo, o uso do *LibreOffice* abrange desde empresas de todos os portes, técnicos, área de Tecnologia da Informação (TI), área de educação, universitários, administração pública, e até usuários domésticos. O *LibreOffice* é composto pelos seguintes aplicativos: *LibreOffice Writer*, *LibreOffice Calc*, *LibreOffice Impress*, *LibreOffice Draw*. Dentre estes citados, o *LibreOffice Writer* é o que vamos descrever sobre a escrita colaborativa. Este processador de textos é semelhante ao *MS Word*, seus recursos permitem a inserção de gráficos, figuras, tabelas entre outras facilidades que contribuem para a escrita e aprendizagem. Trata-se de um aplicativo de código aberto, ou seja, pode haver inúmeras modificações sem nenhum tipo de problema com as licenças do mesmo. Outras vantagens são: aparência simples e fácil de usar, compatível com o uso de documentos de outros aplicativos e também as melhorias e correções são decididas pela própria sociedade que utiliza o produto. Conforme Borges (2014, p. 9), o *Libre Office Writer*

[...] é o segundo mais utilizado no Brasil, entre as suítes de escritório, contando com aproximadamente 25% dos usuários, principalmente entre grandes empresas como o Itaipu, Conab, Santinvest, Banco do Brasil, Receita Federal, Prefeitura de Fraiburgo/SC, Softplan, Cooperativa Cresol, dentre outros.



Este aplicativo possui uma versão *online*, o LibreOffice Online, que “[...] fornece exibição e edição visual colaborativa de vários tipos de documentos. Não inclui qualquer forma de sistema de arquivos” (LIBREOFFICE ONLINE, 2018, tradução nossa). Seu objetivo é fornecer a exibição e edição visual colaborativa de documentos. Por outro lado, para ser funcional deve estar integrado ao acesso de arquivos e à provisão de autenticação de *software* subjacente.

## GOOGLE DOCS

O *Google Docs* é um dos aplicativos disponibilizados pelo pacote *G Suit* da *Google For Education*, criada em agosto de 2014 com o propósito de facilitar as tarefas manuais do docente e agilizar processos educacionais. Seus artefatos dão suporte ao ensino-aprendizagem e, conforme Aruquipa, Cháves e Reyes (2016, p. 20) a “Google se tornou um dos melhores aliados da aprendizagem formal e informal”<sup>15</sup>. Dentre as vantagens da *Google For Education*, temos: “a. Configuração simples [...]; b. Economia de tempo [...]; c. Melhora a organização [...]; d. Melhora a comunicação [...]; e. Acessível e seguro”<sup>16</sup> (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 21). Complementando, os autores afirmam que: “[...] todos podem trabalhar de forma conjunta independentemente do dispositivo e a qualquer momento, trata-se de um pacote gratuito de ferramentas de produtividade para colaborar na sala de aula” (ARUQUIPA; CHÁVEZ; REYES, 2016, p. 21)<sup>17</sup>.

Desse modo, quando falamos sobre a escrita colaborativa percebemos entre os artefatos da *Google For Education*, o *Google Docs*, que “[...] funciona como um editor de texto online. O “*Docs*

15 Tradução nossa do original em inglês: [...] Google se ha convertido en uno de los mejores aliados del aprendizaje formal e informal.

16 Tradução nossa do original em espanhol: [...] a. Configuración sencilla. [...] b. Ahorra tiempo. [...] c. Mejora la organización. [...] d. Mejora la comunicación. [...] e. Asequible y seguro.

possui meios que tornam a aprendizagem mais significativa, e ao mesmo tempo favorece a interação e compartilhamento de saberes entre alunos e professor” (OLIVEIRA; FERREIRA; DE OLIVEIRA, 2016, p. 8). Este artefato tecnológico “[...] pode ser editado por vários usuários ao mesmo tempo e pode ser acessado de qualquer lugar, pois utiliza armazenamento na nuvem” (MORAES; TOMAZETTI, 2018, p. 566). Ainda possui um *chat* em que os docentes e discentes podem conversar em tempo real enquanto trabalham na escrita. Oliveira, Ferreira e De Oliveira (2016, p. 5) conceituam que “O *Google Docs* é um serviço para *web*, bem como para *android* e *iOS*, que possibilita a criação, edição e visualização de documentos de texto, e permite o compartilhamento entre usuários”. Os mesmos autores acrescentam que:

A ferramenta *Google Docs* é prática e de fácil manuseio, cabe ao professor instruir sobre sua usabilidade e saber propor aulas e atividades que estimulem e levem à interação, negociação e resolução de problemas. Ela possui uma variedade de instrumentos que auxiliam na aprendizagem colaborativa de forma lúdica. Como a possibilidade de debate pelo bate-papo, compartilhar links, anexar imagens, a escrita coletiva, dentre outros. Enquanto os alunos interagem e constroem conhecimento, o professor além de interagir pode acompanhar em tempo real ou não o desempenho através do feedback (que a própria ferramenta disponibiliza) do que foi modificado e realizado por cada aluno (OLIVEIRA; FERREIRA; DE OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Portanto, destacamos algumas possibilidades que o *Google Docs* disponibiliza a fim de atender seu objetivo de facilitar e agilizar o processo de ensino-aprendizagem. Tal aplicativo possui funcionalidades que auxiliam a escrita colaborativa *online*, de maneira que várias pessoas podem escrever simultaneamente e, além disso, se desejarem, conversam pelo *chat* e discutem sobre o que está sendo escrito em tempo real.

## APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE ARTEFATOS DE ESCRITA COLABORATIVA

Com os constantes avanços tecnológicos, a sociedade tem modificado a maneira como realiza variadas atividades. Nesse sentido, como já aludido, surgem artefatos que proporcionam a escrita colaborativa, que “[...] em ambiente digital se baseia na interação, permitindo ao estudante o desenvolvimento de diversas competências, tanto relacionadas a habilidades pessoais como àquelas que dizem respeito à produtividade e ao trabalho cooperativo (SCHÄFER; LACERDA; FAGUNDES, 2009, p. 7).

Na atualidade, o ensino por uma metodologia em que o professor é detentor de todo o conhecimento já não faz mais sentido. Os estudantes da “Era tecnológica” demandam do docente maior flexibilidade para que desenvolvam autonomia, criatividade e criticidade, características do século XXI. Dessa forma, a escrita colaborativa se destaca, pois conforme Schäfer, Lacerda e Fagundes (2009, p. 7) os artefatos tecnológicos que possibilitam este tipo de escrita

[...] têm evidenciado resultados importantes em termos cognitivos, tais como o crescimento da espontaneidade e da autoria, a busca da compreensão e da eficiência comunicativa, a diminuição do receio em exprimir pontos de vista e o consequente desenvolvimento do posicionamento crítico.

Nesse sentido, a escrita colaborativa “[...] permite apresentar propostas, obter reações, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (BARBEIRO; PEREIRA, 2007, p. 10). Visto isso, percebemos que os artefatos tecnológicos como, por exemplo, *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer* e *Google Docs* podem auxiliar nesse processo, por meio de ambientes *online* que aproximam estudantes e docentes.

Verificamos benefícios da escrita colaborativa, como o desenvolvimento da autonomia, trabalho colaborativo, maior criatividade e criticidade. Além disso, proporcionam liberdade de expressão, pois os estudantes sentem-se mais livres com a escrita *online*. A partir do referencial teórico, percebemos algumas semelhanças entre os três artefatos, as quais veremos a seguir, no quadro 1.

**Quadro 1: Possibilidades e benefícios dos artefatos tecnológicos para a escrita colaborativa**

Microsoft Word	LibreOffice Writer	Google Docs
Criar documentos integralmente ou a partir de um modelo.	Produzir documentos de textos.	Favorece a interação entre docentes e discentes.
Adicionar textos, imagens, gráficos, etc.;	Criar ou modificar documentos com tabelas, gráficos ou figuras.	Agiliza o compartilhamento de saberes.
Pesquisar tópicos.	Navegador se move rapidamente pelos documentos.	Configuração simples.
Salvar o documento no OneDrive (armazenamento em nuvem da Microsoft).	Formatar documentos com layouts de múltiplas colunas.	Economia de tempo.
Compartilhar seus documentos e trabalhos com outras pessoas pelo OneDrive.	Interface modificável de acordo com as preferências, inclui a personalização de ícones e menus.	Melhora a organização.
Acompanhar e revisar as alterações realizadas.	Recurso arrastar e soltar permite trabalhar de forma rápida e eficiente com documentos de textos.	Melhora a comunicação.
		Acessível e seguro.

Fonte: Elaboração própria a partir do referencial teórico (2018).

O quadro acima nos mostra as possibilidades e benefícios do uso destes artefatos, sendo que todos são destinados à elaboração de documentos, modificação e inserção de tabelas, figuras e gráficos.



A escolha entre *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer* e *Google Docs* está relacionada com a especificidade de cada um, ou seja, vai ao encontro da necessidade do usuário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de atender ao objetivo da presente pesquisa de descrever as possibilidades do uso de artefatos tecnológicos como *Microsoft Word*, *LibreOffice Writer* e *Google Docs*, na escrita colaborativa, evidenciamos diferentes vantagens de acordo com a necessidade de cada estudante. O *Microsoft Word* cria documentos de texto salvos no *OneDrive* (nuvem) e compartilha com outras pessoas pelo mesmo sistema.

Já o *LibreOffice Writer* possui uma interface modificável que permite alterações e personalização conforme a preferência do usuário. Por meio do recurso arrastar e soltar permite uma maior agilidade e eficiência ao se trabalhar com documentos de textos. Além destes, temos o *Google Docs* que possui maior interação entre os usuários para a escrita em tempo real e em um mesmo documento, e possibilita agilidade e compartilhamento de saberes, melhorando a organização.

Verificamos que o uso de artefatos tecnológicos pode ser vantajoso para a escrita colaborativa (*Microsoft Word*, *Libreoffice Writer* e *Google Docs*), uma vez que são alguns meios de promover a colaboração na escrita, mas não são os únicos. Nesta pesquisa, apontamos como principais características de tais tecnologias, a possibilidade da escrita *online* com participação simultânea de várias pessoas.

Concluimos com o questionamento: Que outros artefatos tecnológicos podem auxiliar na escrita colaborativa? Deste modo,

compreendemos a importância da temática aqui apresentada. Entretanto, destacamos como nossas limitações a pouca quantidade de escrita científica sobre os artefatos investigados. Diante disso, indicamos futuras pesquisas englobando um maior número de artefatos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Sérgio Rodrigues. *Dicionário de tecnologia educacional: terminologia básica apoiada por micromapas*. São Paulo: PerSe, 2011. 145 p. Disponível em: <https://goo.gl/QYUP2F>. Acesso em: 19/11/2018.

ARUQUIPA, Marcelo G.; CHÁVEZ, Bertha B.; REYES, Ruth. Mejoramiento del Proceso Enseñanza Aprendizaje Aplicando Herramientas Google. *Revista Investigación y Tecnología*, v. 4, n. 1, p. 19-29, 2016. Disponível em: <http://gg.gg/l7jmn>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBEIRO, Luís Felipe; PEREIRA, Luísa Álvares. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular Lisboa, 2007.

BORGES, Klaibson Natal Ribeiro. LibreOffice Para Leigos. *Facilitando a vida no escritório*, 2014.

CLICK ESTUDANTE. *Origem da Microsoft*. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/hrFbYG>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBREOFFICE ONLINE. LibreOffice Online. 2018. Disponível em: <https://www.libreoffice.org/download/libreoffice-online>. Acesso em: 07/12/2018.

MICROSOFT OFFICE. *Create a document in Word*. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/yVKyhF>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MORAES, Simone Becher Araujo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Grupos do Facebook e Google Docs para leitura e escrita na aula de filosofia. *Revista Intersaberes*, v. 12, n. 27, p. 563-573, 2018.

MORRISON, Connie. *Microsoft Word 2010 Complete*. São Paulo: Cengage learning, 2010. 376 p.

OLIVEIRA, Thares dos santos; FERREIRA, Priscila Silva; DE OLIVEIRA, Estêvão Domingos Soares. O uso da ferramenta google docs para a aprendizagem colaborativa. In: *Anais... III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, 2016. Anais. Disponível em: <https://goo.gl/sTSyWd> Acesso em: 20 nov. 2018.

PORTAL DA EDUCAÇÃO. *História do Office*. 2018. Disponível em: <https://goo.gl/wUj3zJ> Acesso em: 18 nov. 2018.

SCHÄFER, Patrícia Behling; LACERDA, Rosália; FAGUNDES, Léa da Cruz. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. *RENOTE*, v. 7, n. 1, 2009.



# 5

Lisiane Teresinha Dias Olsen  
Sabrini Hoffmann Francisco  
Ruben Marcelino Bento da Silva

## **Histórias em quadrinhos como ferramenta de desenvolvimento da leitura crítica**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.862.126-149





## INTRODUÇÃO

O presente artigo oferece uma análise da oficina de histórias em quadrinhos (HQs) como ferramenta de desenvolvimento da leitura crítica, a qual foi ministrada no curso “Formação de professores e as tecnologias na educação: redes de interação, debates e mobilização de linguagens”, junto ao Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq). Reflete-se sobre o referencial teórico abordado, as intervenções pedagógicas realizadas e as produções dos educadores participantes. Ao final da revisão bibliográfica e dos relatos pedagógicos, tomados como base para a pesquisa, os educadores participantes foram desafiados a lerem HQs com novos olhares. A oficina objetivou o repensar das práticas pedagógicas a partir do uso das HQs em sala de aula, suas potencialidades e seus desafios, visto que estão cada vez mais presentes nos ambientes escolares. Assume-se que os quadrinhos podem representar portas de entrada para a leitura do mundo digital, tornando as aulas mais dinâmicas e o aprendizado mais prazeroso.

Ser educador requer mais do que domínio de conteúdos, necessita busca contínua pelo conhecimento. Numa sociedade de acesso cada vez maior à tecnologia e, portanto, mais suscetível a mudanças, é preciso repensar constantemente as práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas. Ensinar aos nossos olhos a enxergar um universo maior do que podemos visualizar no mesmo instante é uma inquietação. Estar em formação contínua é um desafio. Educar de forma integral, digital e afetiva é complexo. Torna-se importante pensar fora da caixa, inovando e reinventando a docência diariamente. Porque como afirma Graebin, Graeff e Rosa (2018) uma educação que vise a diversidade de práticas e expressões culturais precisa de uma formação social pacífica e solidária.

Somos seres incompletos, em constantes mudanças e precisamos despertar nos nossos educandos a paixão por aprender, e “a chave para a aprendizagem bem-sucedida é a reflexão”. (VICKERY, 2016, p. 93). Em nossa realidade educacional, “o professor precisa ser o tempo todo criativo” (BRAGA; MODENESI, 2015, p. 22), para despertar no aluno conhecimentos, além da missão de despertar em si mesmo a paixão por aprender a cada nova dificuldade, e há não desistir no primeiro obstáculo. E uma das muitas maneiras de encontrar uma saída aos desafios da docência é a criação de uma rede de apoio que “ajudará a alcançar um equilíbrio entre o desenvolvimento por meio de reflexão e a gestão das exigências práticas dos anos iniciais da prática docente”. (VICKERY, 2016, p. 88).

As HQs são tecnologias que acompanham o ser humano, todos já leram ou leem quadrinhos, principalmente os consagrados gibis da Turma da Mônica. São objetos que estiveram presentes na nossa formação acadêmica e cidadã. E que podem contribuir na formação literária e crítica de seus leitores. Dessa forma, os docentes quando receptivos a novas didáticas, novas metodologias, estão também transformando a educação:

Quando ele se arrisca a experimentar, a trazer para a sala de aula outras propostas de ensino, ele está contribuindo para a qualidade da educação. O resultado dessas experiências, mesmo que não sejam o esperado pelo professor, vai contribuir, de alguma forma, para o processo de ensino aprendizagem. (BRAGA; MODENESI, 2015, p.22).

O docente precisa aprender a ser “[...] um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar nas pessoas a capacidade de engajar-se e mudar”. (GADOTTI, 2011, p. 71). E principalmente que não tenha medo de errar, assumir e recomeçar sua prática a cada aula, a cada novo planejamento. Pois “um professor realmente reflexivo vai questionar a prática estando ou não um problema evidente”. (VICKERY, 2016, p. 92). Portanto:

O novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração (trabalho em grupo, interdisciplinaridade), de comunicação (saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito), de pesquisa (explorar novas hipóteses, duvidar, criticar) e de pensamento (saber tomar decisões). (GADOTTI, 2011, p. 69).

Enfim, aos docentes surge a missão de proporcionar momentos de aprendizagens, de pesquisa e de encantamento pelo ato de aprender. Construindo ambientes repletos de oportunidades e materiais que incentivam e enriqueçam as aprendizagens diárias escolares. Visto que, “a escola tem a responsabilidade de formar leitores competentes”. (SILVA, 2011, p. 8). Criando dessa forma, uma reflexão contínua sobre as suas práticas pedagógicas, reconhecendo os aspectos positivos e negativos do fazer pedagógico. Transformando também a maneira que a sala de aula é vista, mudando nossas lentes pedagógicas, atualizando e buscando manter o desejo por aprender sempre vivo em um espírito de eterno aprendiz.

## HISTÓRIAS EM QUADRINHOS E A ESCOLA

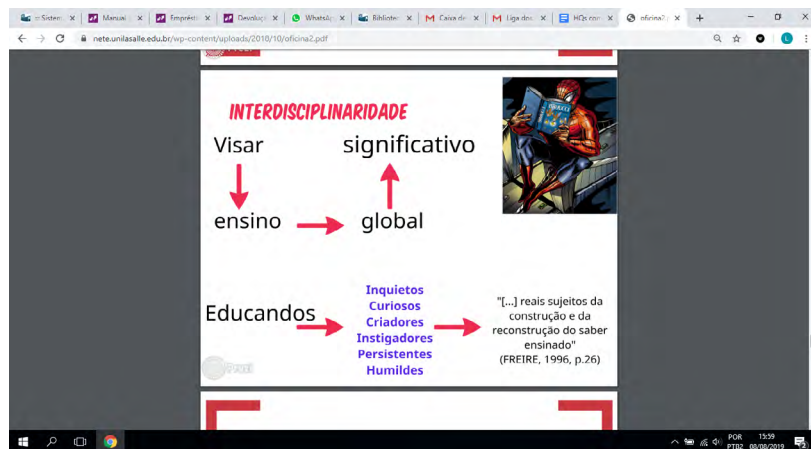
As histórias em quadrinhos, HQs, quadrinhos ou simplesmente gibis, não são novidades na nossa cultura, são expressões artísticas, gráficas-visuais, capazes de transmitir através de uma sequência de imagens uma mensagem ao leitor. Essa mensagem pode ser expressada com o uso de desenhos, colagens, pinturas e/ou textos, proporcionando uma harmonia entre esses elementos a fim de contar algo (IANNONE; IANNONE, 1994, p.7). Consideradas obras-primas da capacidade criativa do ser humano pelo que indicam estudos de que possam ter surgido a partir das pinturas rupestres. “O desenho, a mais antiga forma de comunicação, acompanha o homem desde a época das cavernas”. (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 7). O que de fato acontece em nosso tempo é o começo de uma mudança da visão que

temos sobre essa expressão artística, que ainda muitas vezes é vista como obra especificamente infantil. “As histórias em quadrinhos são expressões de arte, linguagem, cultura, informação. [...] elas refletem o período pelo qual as sociedades passam, representam gerações, suas ideias, se transmutam com elas”. (ABRANCHES; SILVA; SILVA; LÊDO; SANTOS, 2015, p. 90).

As HQs abrangem uma diversidade de temas e públicos. Vão de temáticas infantis à erotismo. Possuem o poder de transmitir, questionar e produzir informações, colocando em pauta questões sociais, políticas e afetivas. São obras literárias que utilizam uma das maneiras mais primordiais do ser humano de se expressar: o desenho, os signos e a significação. Em tempos onde uma imagem fala mais do que palavras, essa expressão cultural resiste a preconceitos e desvalorização pelo fato de poder dizer que representam e refletem a vida humana e suas fases em seus enredos (ABRANCHES; SILVA; SILVA; LÊDO; SANTOS, 2015).

Dos quadrinhos para telas de cinema, da cultura pop para a vida cotidiana. É quase impensável alguém não conhecer um personagem do universo da cultura pop, ou mesmo, nunca ter lido uma HQ. Com técnicas cada vez mais avançadas, temáticas que sempre estão acompanhando os interesses dos leitores e eventos que reúnem apaixonados por essa arte, a importância do conhecimento dessa forma de expressão artística e a preocupação de educadores em aprender a utilizá-los em sala de aula cresce. Uma literatura que pelo seu caráter social, apresenta um olhar interdisciplinar das questões levantadas proporcionando leituras diversas e inquietantes.





Fonte: Autores, 2019.

Os quadrinhos podem representar portas de entrada à leitura e para o mundo digital tornando as aulas mais dinâmicas e o aprendizado prazeroso. “Quando cultura e escola se encontram, todos ganham [...] que, protagonistas, constroem uma vida coletiva tolerante e aberta à diversidade”. (GRAEBIN, GRAEFF, ROSA, 2018, p. 138). Essa leitura permite criar relações com diferentes temporalidades, enredos e linguagens, que constituem as experiências dos leitores nas práticas socioculturais.

As HQs estão cada vez mais presentes nos ambientes escolares, como “uma ferramenta emancipadora e plural, que permite a qualquer um trazer suas próprias impressões e visões de mundo ao círculo sócio-cultural ao qual pertence”. (BRAGA; MODENESI, 2015, p. 90). A escola deve permitir e explorar a diversidade de gêneros disponíveis em suas bibliotecas e gibitecas para o incentivo a leitura. Visto que “o prazer pela leitura ocorre por meio de relações estabelecidas pelo leitor e o texto”. (ZEN; XAVIER, 2011, p. 64). Possibilitando aos alunos e alunas o contato e as experiências de encantamento com os processos de leitura, fazendo com que ler seja parte do cotidiano

escolar. Sendo importante “criar laços afetivos mediante a organização de um ambiente em que acontece o reconhecimento do outro como um legítimo outro na convivência e a mútua aceitação mediante o respeito recíproco”. (ZEN; XAVIER, 2011, p. 75). O ambiente da biblioteca e gibiteca escolar além de acolhedoras necessitam permitir esse contato direto com o acervo, sendo lugares de parada obrigatória dentro das escolas. “Os primeiros livros contribuem, pois, de uma maneira muito determinante, na iniciação da formação literária e pictórica e na aquisição de conhecimentos que a escola trabalha”. (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 162).

Através do uso das historinhas em quadrinho “a dimensão lúdica pode influir de forma positiva na aprendizagem. Ela tem a ver com os sentimentos de liberdade e espontaneidade”. (NOGUEIRA, 2015, p. 17). Tornando as aulas mais interativas e atrativas, desenvolvendo a atenção dos alunos e a leitura de imagens. “Os enredos cômicos e cheios de imaginação, narrados por meio de imagens alegres e textos rápidos, são o nosso passaporte para o reino da fantasia, onde prevalece o delicioso sabor do faz-de-conta”. (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 81).

Por conterem, em sua maioria, uma linguagem de fácil entendimento, há uma negação de sua complexa leitura que, articula-se entre linguagem verbal e não-verbal através da linguagem mista. Gerando opiniões errôneas sobre a potencialidade dessa expressão artística, como por exemplo, que sua leitura seria desmotivadora para o hábito de ler. Quando na realidade é “ao contrário, elas incentivam o leitor a buscar outros textos e a desenvolver o senso de observação das imagens”. (IANNONE; IANNONE, 1994, p. 81). Muitas vezes deixam de disponibilizar e trabalhar com materiais que não sejam culturalmente clássicos, perdendo oportunidades de aprimorar a leitura dos jovens leitores situados em um mundo de informação que, necessitam compreender como usá-las a seu favor. As HQs

são discriminadas e apontadas como leituras frágeis de pouco envolvimento, sendo que “ler, nesse caso, requer o estabelecimento de relações de coordenação a partir do conteúdo das imagens, sob a determinação do espaço entre as vinhetas”. (JACOBY, 2003, p. 50). Estimulando e desenvolvendo uma leitura espacial sobre o conteúdo apresentado na tirinha, na lâmina ou na revista.

Contudo, as HQs não devem ser consideradas didáticas, mas sim paradidáticas. “Com o seu potencial para atrair leitores, as HQs possuem uma gama enorme de possibilidades. O limite está na capacidade criativa de quem os utiliza”. (NOGUEIRO, 2015, p. 12). Lovetro (2011) nos fala que não podemos utilizar as HQs somente como um estímulo à leitura, mas sim utilizar para qualquer área da cultura, que utiliza a linguagem como meio de ação entre as pessoas, os textos e os eventos comunicativos.

Num momento em que o visual e o grafismo tomam conta de nossas comunicações, o quadrinho se coloca como um meio entre o visual e a palavra (LOVETRO, 2011, p. 65). As imagens fazem parte da história e da experiência humana. A fascinação pelas HQs vem sofrendo reconfigurações, do meio impresso às novas tecnologias digitais, integrando pelas hipermídias, sons e animações, proporcionando interatividade e hibridismo nas novas formas singulares de criação de quadrinistas.

O contato com o universo das HQs e seus personagens, as experiências literárias e culturais, desenvolvem uma empatia entre leitores e personagens, porque estes precisam da interpretação do leitor para terem seus sentimentos e ações compreendidos. Esse contato vai além de um simples entretenimento, é uma ação de identificação, reconhecimento de suas vivências na trajetória de um personagem específico. É uma forma de resiliência encontrada pelos leitores.

## LEITURA COMO EXPERIÊNCIA

No processo de alfabetização deve ser focada as dimensões sociais visando-a como “[...] um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita”. (SOARES, 2007, p. 30). A alfabetização e o letramento surgem aqui como meios “de luta contra a discriminação e as injustiças sociais” (SOARES, 2007, p. 56). Através dessa visão de uma aprendizagem social, a leitura não é apenas decodificação de letras e números, mas é uma experiência entre o leitor e o material a ser lido, seja ele livro, gibi, *e-book* ou outro portador de leitura.

Lidamos com a leitura o tempo todo, já que fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica, em que a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, outdoors, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões. Estes são alguns dos diferentes suportes do texto (VIEIRA; FERNANDES; SILVA; MARTINS, 2008, p. 16).



Fonte: EstanteBlog Disponível em: <http://blog.estantevirtual.com.br/2011/05/26/livros-tambem-sao-tema-de-tirinhas/>

A cada leitura uma nova interpretação pode ser realizada e novas perspectivas são encontradas. E “preparar todos os alunos para interagirem eficientemente, lendo, ouvindo, produzindo (se for o caso), com esses textos é um objetivo que se considera consensual



na educação contemporânea”. (ZEN; XAVIER, 2011, p. 112). Ler nessa perspectiva torna-se um ato de liberdade, visto que, através da leitura o leitor pode ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, conhecer inúmeras culturas, dialogar com hipertextos, aprender novos saberes, informar-se e percorrer pelo universo fantástico da imaginação.

Dessa forma, ler estende-se desde a habilidade de simplesmente traduzir em sons sílabas isoladas, até habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo; inclui, entre outras habilidades, a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar o sentido de um texto escrito; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou acontecimentos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáfora; e ainda habilidades de fazer predições iniciais sobre o significado do texto, de construir o significado combinando conhecimentos prévios com as informações do texto, de controlar a compreensão e modificar as predições iniciais, tirando conclusões e fazendo avaliações. (SOARES, 2007, p. 31).

Com o acesso a histórias em quadrinhos dentro da escola, configura-se assim um novo espaço para experiências literárias aos discentes, potencializando o letramento e auxiliando na alfabetização. Apresentando “os diferentes elementos da língua escrita, de modo que as crianças possam servir-se deles, [...] interagindo com esses elementos que orientam suas construções sobre escrita e a leitura”. (ZEN; XAVIER, 2011, p. 72). Fornecendo aos leitores a ampliação dos horizontes de seu universo literário para auxiliar no desenvolvimento da sua capacidade de ler e entender enunciados (WESCHENFELDER, 2011). Para Alves (2001), uma criança que tenha adquirido o hábito da leitura a partir de uma atividade espontânea e divertida, torna-se mais motivada e interessada a explorar outros tipos de textos, do que uma criança para quem a atividade de ler tenha sido imposta e ocasionalmente se tornado uma atividade enfadonha.

Através de sua linguagem mista, leitura visual combinada com a leitura textual, seu senso estético e sua criticidade para com o universo configura uma representação da sociedade tecnológica atual. Conforme as tecnologias avançam, torna-se mais importante aprender a ler, interpretar e refletir sobre textos e imagens, principalmente imagens visto que estamos em um emaranhado de informações diariamente. “Com tal iniciativa, seriam oportunizadas ferramentas diferenciadas para ler o mundo, seguramente mais eficientes, porque plurais”. (KETZER, 2003, p. 21). Com as atualizações da Base Nacional Comum Curricular novas possibilidades são vislumbradas, visto que, a linguagem das HQs passa a ser encontrada claramente nos documentos oficiais, como analisamos a seguir.

## HQS NA BNCC

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvida em 2017, as HQs são destacadas desde a educação infantil, como forma de proporcionar um maior contato dos educandos aos diferentes portadores de escrita e leitura. Na educação infantil podemos encontrar referências as HQs no campo de experiência da escuta, fala, pensamento e imaginação. Esse campo de experiência propõe interações em que os educandos possam desenvolver sua comunicação, enriquecer o vocabulário, apropriar-se de sua língua materna. As interações devem promover experiências de escuta e de fala, individuais e coletivas, utilizando das múltiplas linguagens e diversidade cultural. Sendo importante o contato com a cultura escrita, partindo da curiosidade dos educandos, dos textos pertencentes ao cotidiano deles e dos usos sociais destes. Assim, as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.

A mediação propicia o contato com diferentes gêneros literários, construindo junto aos educandos as suas hipóteses sobre a escrita.

Para os bebês (zero a 1 ano e 6 meses) a base indica a importância de conhecer e manipular diferentes materiais impressos e audiovisuais entre eles os gibis. Como podemos visualizar nos objetivos abaixo:

(EI01EF07) Conhecer e manipular materiais impressos e audiovisuais em diferentes portadores (livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet etc.);

(EI01EF08) Participar de situações de escuta de textos em diferentes gêneros textuais (poemas, fábulas, contos, receitas, quadrinhos, anúncios etc.).

(EI01EF09) Conhecer e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita.

Já para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) a BNCC traz o aprofundamento dos conhecimentos dessa diversidade de materiais impressos e audiovisuais. Através do manuseio, criação, reflexão e reconhecimento dos usos sociais das diferentes formas de expressão escrita. Destacados nos objetivos abaixo:

(EI02EF07) Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.

(EI02EF08) Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc)

(EI02EF06) Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.

A partir do maior conhecimento e manuseio os educandos constroem suas hipóteses, começam a selecionar livros e gibis e a se expressar com o uso da linguagem oral e escrita. Dessa forma as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) segundo a BNCC

começam desenvolver uma autonomia literária, utilizando os diferentes portadores de leitura e escrita, manipulados anteriormente, em suas experiências com a língua materna e com a leitura. Podendo ser analisadas nos objetivos abaixo:

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

No ensino fundamental as HQs são encontradas na disciplina de língua portuguesa e artes do 1º ao 5º ano. Em língua portuguesa estão inseridas no campo artístico-literário que visa desenvolver a diversidade de experiências literárias aos educandos:

**CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO** – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

É possível encontrar também nas práticas de linguagem de leitura e escuta compartilhada e autônoma. Objetivando a leitura de imagens em narrativas visuais. Através da habilidade de construir sentido, relação entre imagem e palavras, interpretação das características gráficas das HQs. Reconhecimento dos diferentes textos literários como patrimônio artístico, lendo-os e compreendendo através de seus eventos visuais e textuais. Encontrados nos objetivos abaixo:



(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.

(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Em Artes para do 1º ao 5º ano as HQs são visadas como objetos de estudo da unidade temática de artes visuais nas materialidades como forma de expressão artística a ser experimentada com diferentes técnicas, recursos, instrumentos e materiais. Destacado no objetivo abaixo:

(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.

Contudo, o docente tem a liberdade de conciliar o uso das HQs em sala de aula para desenvolver diversos objetivos, trabalhando com variadas habilidades e construindo diferentes conhecimentos conciliando com as outras áreas com mais de um educador. A perspectiva de usos de HQs pode proporcionar a docência compartilhada. “Não se trata de troca de disciplina, mas das naturais

formas de criação dos professores, resultando em uma variedade de conhecimentos - sejam eles de arte, ciência, tecnologia, ecologia” (GARCIA, 2000, p. 83). Quando docentes enriquecem suas práticas com diferentes olhares.

## OFICINA: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DE LEITURA CRÍTICA

Com o intuito de refletir a real aplicabilidade das HQs em sala de aula construímos a oficina “Histórias em quadrinhos como ferramenta de desenvolvimento de leitura crítica”, através dos relatos de práticas pedagógicas, vivenciadas e o convite aos educadores presentes a repensarem suas experiências de leitura, os seus contatos com as histórias em quadrinhos e como eles às viam nos ambientes escolares. Visualizando o cenário educacional do séc. XXI:

De gênero e etnia ao esporte e lazer, os direitos culturais são os valores de quem vive em sociedades democráticas. Eles são promovidos no dia a dia de cada cidadão, cabendo à escola o papel de socializar alunos e alunas nesse universo de direitos e valores. (GRAEBIN; GRAEFF; ROSA, 2018, p. 132).

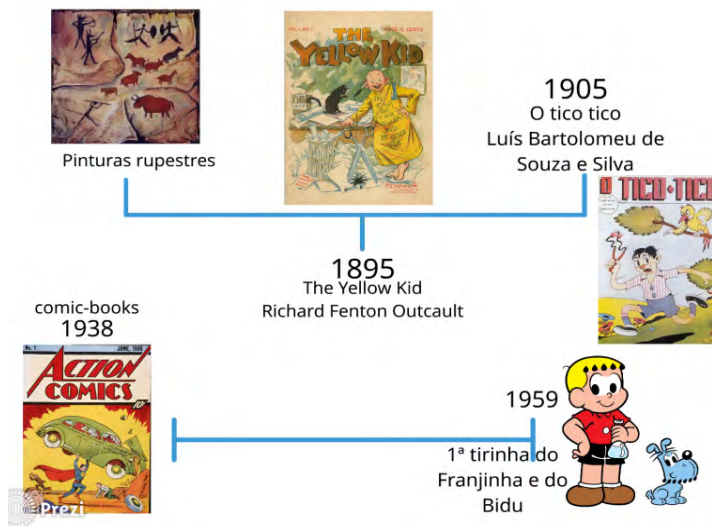
Participaram da oficina estudantes de magistério e de licenciaturas, mestrandos e educadores da rede pública e privada. Todos participantes do curso Formação de professores e as tecnologias na educação: redes de interação, debates e mobilização de linguagens, ofertado pelo grupo de pesquisa Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), da Universidade La Salle. No início da oficina foi discutida a presença das HQs na trajetória leitora dos educadores participantes, dialogando com suas lembranças, desafios e descobertas do universo da leitura. Depoimentos com diferentes

experiências para cada indivíduo e que se conciliaram com proposta da oficina: repensar as experiências literárias propostas em sala de aula. Através do compartilhamento das práticas vivenciadas também pelas autoras foram sendo acrescentados relatos e opiniões, em um espiral de saberes, construindo os conhecimentos de forma coletiva.

Após esse primeiro momento de partilhas de vivências e sondagem do conhecimento prévio sobre HQs e leitura dos participantes foram apresentadas a história das HQs. Uma breve linha do tempo com datas e momentos marcantes como o conceito de que as pinturas rupestres seriam as primeiras representações de arte sequencial, a primeira revista a ser considerada de quadrinhos em 1895 criada por Richard Fenton Outcault, com o personagem Yellow Kid, passando pelo grande sucesso dos quadrinhos através do lançamento dos comics books de Superman em 1938 nos EUA; Assim como, a chegada das HQs no Brasil com a revista o Tico-Tico de Luís Bartolomeu de Souza e Silva em 1905 e a primeira tirinha das personagens Franjinha e Bidu que deram início a incrível trajetória do Maurício de Souza no universo dos quadrinhos brasileiros.

A oficina seguiu com a introdução de conceitos das artes sequenciais, características - balões, onomatopeias, símbolos, referências, personagens e etc., tipos de HQs, temáticas abordadas. Tudo isso para incentivar o estudo aprofundado do gênero quadrinhos. Abordando a relevância das HQs para leitura, sendo, muitas vezes, a porta de entrada para o hábito de ler. Ao analisar o potencial de identificação que os educandos constroem com as personagens da cultura pop, é possível visualizar seus medos, suas características e suas trajetórias de vida nas narrativas lidas. Empatia essa que se desenvolve a partir das interpretações dos leitores, da experiência literária vivida, mudando de leitor para leitor.

### Breve linha do tempo da história das HQs



Fonte: Autores, 2018.

Seguiu-se assim com a reflexão sobre a presença desse portador de leitura na BNCC, desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental, e suas implicações pedagógicas. Destacando a importância do olhar diferenciado do docente ao uso das HQs que, podem e devem ser utilizadas de forma interdisciplinar e para além do incentivo a leitura. Dessa forma, problematizando a leitura como algo mais do que um ato mecânico e sim uma atividade complexa que parte da realidade do leitor, passando pela leitura e ampliando as experiências pessoais. Sendo necessário a criação de diálogos entre docentes, educandos e leituras. Momentos de partilha sobre as leituras, fazer com que o ler não seja solitário e sem sentido, é dar significado ao mundo lido pelo educando leitor.

Com essas leituras de mundo, os docentes podem desenvolver a prática de leitura crítica. Uma leitura que deixa de ser somente para



entretenimento para se tornar reflexiva e interdisciplinar. Um leitor para além das páginas, que faça conexões com a sociedade, com o bairro, com a família e com a sua escola. Porque, como Freire (1989, p.11) nos lembra, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Como um leitor que não lê a sua própria volta poderá interpretar um texto que descreve uma outra realidade? A solução está no alfabetizar letrando, vivenciando os usos sociais da leitura e da escrita, ensinando a leitura e escrita do mundo (REBELLO, 2015).

Com os avanços das tecnologias digitais também refletimos sobre o potencial e transformações dos quadrinhos. Da mesma forma como outras linguagens, as HQs estão presentes nas mídias digitais em sites, blogs, canais do *youtube* e redes sociais. O maior alcance do público, compartilhamento de ideias de forma instantânea e em qualquer lugar proporcionou aos quadrinhos mais possibilidades e formas de expressão. Assim, a fascinação pelas HQs vem se reconfigurando, do meio impresso às novas tecnologias digitais, integrando pelas hipermídias, sons e animações, interatividade e hibridismo nas novas formas de criação de quadrinhos. Surgindo novas possibilidades de processos de ensino-aprendizagem.

Durante a parte expositiva-dialogada da oficina onde foram estudados os conceitos, práticas e pesquisas nossas, os participantes puderam visualizar as intervenções realizadas e suas descobertas, com o auxílio visual dos trabalhos produzidos que estavam expostos. Com isso, as pesquisas eram materializadas e tornavam-se mais significativas aos educadores ao poderem manusear e tirar dúvidas de como aplicar cada atividade proposta.

Ao final da exposição da revisão bibliográfica e dos relatos pedagógicos, embasados na pesquisa deste artigo, os educadores participantes foram desafiados a ler HQs com novos olhares. Para pensarem fora da caixa. Em pequenos grupos receberam uma HQ e um roteiro para criação de possíveis temáticas a serem trabalhadas

partindo das leituras realizadas, aplicações dessas temáticas e uma breve reflexão sobre o porquê do uso das HQs em sala de aula e sua importância.

### Exemplo do roteiro

Oficina: Histórias em quadrinhos como ferramenta de desenvolvimento da leitura crítica

Possíveis temáticas:

---

---

---

Aplicação:

---

---

---

Para quem e por que trabalhar com HQs em sala de aula?

---

---

---

Imagem: Autores, 2018.

### Exemplo de HQ utilizada na atividade



18

Imagem: Maurício de Souza Produções. Todos os direitos reservados.

Com a análise dos roteiros desenvolvidos pelos educadores participantes fora possível observar que os conceitos trabalhados na oficina estavam presentes nas colocações dos educadores: aprendizagem da leitura visual, ferramentas lúdicas, criticidade. Sendo ainda destacado o uso das HQs para desenvolver a alfabetização e o letramento, em diferentes faixas etárias e níveis escolares. Como Garcia (2000, p. 81) explica “a leitura de imagens, isto é, a leitura pictórica, em seu equilíbrio com a leitura do desenho e da escrita, vai permitir um desenvolvimento completo da criança e possibilitar um melhor relacionamento social”.

18 Disponível em: <http://jogsdamonica.wordpress.com/2015/04/02/marina-e-o-meio-ambiente-perdido/>

As aplicações a partir das HQs foram: rodas de conversa sobre a leitura, jogos e dinâmicas pertinentes a temática trabalhada, criação de mascotes, regras da turma, oficinas, aulas e atividades pedagógicas partindo das temáticas das HQs. Graebin, Graeff e Rosa (2018, p.135) refletem sobre essas possibilidades visto que “afinal, os Direitos Culturais consistem nesta abertura para o mundo e para si mesmo; uma abertura que, processualmente, desdobra-se na promoção da cidadania e dos valores democráticos”. Com as HQs realiza-se leituras prazerosas, com temáticas significativas, que exercem o direito cultural dos educandos e potencializam as suas leituras de mundo. Contribuem para o repertório literário, aproximam docentes e educandos proporcionando trocas de saberes e a construção de uma sala de aula criativa, crítica e preocupada com as relações entre leituras e leitores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com o auxílio das HQs, contribui no encantamento da formação literária, proporcionando uma legitimação das culturas que cada indivíduo tem a compartilhar. Desenvolvendo um cenário educacional onde professores apoiados por seus educandos protagonistas aprendem juntos, “em sala de aula e para além dos muros da escola”. (GRAEBIN, GRAEFF, ROSA, 2018, p. 138). Visto que ao inserir as HQs nos planejamentos os professores aumentam, pelo simples fato de modificar os materiais utilizados, a aceitação da atividade pela atratividade dessa literatura (SILVA, 2011). Legitimando a cultura pop que nossos educandos e educandas trazem consigo. Resultando na afirmação de que “o uso de histórias em quadrinhos na escola pode proporcionar não só o interesse pela leitura, mas também o aprimoramento da leitura crítica”. (SILVA, 2011, p. 11).



Ao repensar práticas pedagógicas o docente mostra a preocupação pelo processo de ensino-aprendizagem, variando suas aulas, diversificando os materiais utilizados. Com o seu exemplo, demonstra que quando a diversidade e a curiosidade estão em sala de aula, desde o planejamento do professor, a aula se torna significativa, real e problematizadora. O educando aprende a optar por mais opções, procurar por diferentes fontes. Experimenta uma diversidade literária, didática e curiosa, “como educadoras e educadores, somos responsáveis por lutar pelo direito das educandas e dos educandos de exercerem sua curiosidade de forma global, capacitando seu olhar sobre o mundo e sobre as ações das pessoas nele. Educar é ensinar a intervir no planeta em que se vive”. (LENHARD; LIMA; OLSEN, 2018, p. 128). Assim, as HQs são tecnologias e materiais de fácil manuseio e com inúmeras aplicações paradidáticas que, como Silva (2011, p.11) reflete, podem ser exploradas visando “a criação, a pesquisa e a reflexão” das mais variadas áreas. Através de uma linguagem em comum, a cultura pop, o docente consegue aproximar-se da cultura em que o seu aluno e aluna estão inseridos, lembrando que “é o prazer de dar significação às coisas e ao universo que move o ensino-aprendizagem” (ELIAS, 2000, p. 185), proporcionando trocas de saberes, legitimando um ao outro em seu universo cultural, tornando o ensino e a aprendizagem processos divertidos, interativos e de leitura prazerosa.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Amaro; MODENESI, Thiago Vasconcellos (Org.). *Quadrinhos e educação: relatos de experiências e análises de publicações*. Recife: Tarcísio Pereira, 2015.
- ELIAS, Marisa del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. São Paulo: Scipione, 2000.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

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

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARCIA, Regina Leite (Org.). *Múltiplas linguagens na escola*. São Paulo: DP&A, 2000.

GRAEBIN, Cleusa Maria G.; GRAEFF, Lucas; ROSA, Lúcia Regina L. Direitos culturais e educação: uma aliança necessária. SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antonio Carlos (Org.). *Educação em direitos humanos: dos dispositivos legais às práticas educativas*. Porto Alegre: CirKula, 2018. 231 p.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. *O mundo das histórias em quadrinhos*. São Paulo: Moderna, 1994.

JACOBY, Sissa. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: MAGALHÃES, Cláudio M. et al. (Orgs.). *A criança e a produção cultural: do brinquedo à literatura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

LENHARD, Anna Carolina; LIMA, Fabiani J. A.; OLSEN, Lisiane T. D. Mafalda e as leituras do mundo: uma reflexão sobre o uso das HQs em sala de aula através de paulo freire. In: BECKO, Larissa Tamborindenguy; REBLIN, Iuri Andréas (Org.). *Vamos falar sobre gibis?: Episódio 2: o retorno dos nerds*. 1. ed. Leopoldina: ASPAS, 2018. p. 119-129.

LOVETRO, José Alberto. Quadrinhos além dos gibis. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. *Salto para o futuro*, Ano XXI, boletim 01, abril/2011. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181213historiaemquadrinhos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2012.

NOGUEIRA, Natania. A. S.. Os quadrinhos na sala de aula: compartilhamento de experiências. In: MODENESI, Thiago; BRAGA JR., Amaro X. (Org.). *Quadrinhos e Educação: relatos de experiências e análise de publicações*. Jaboatão dos Guararapes: Faculdade dos Guararapes, 2015. p. 11-24.

OLIVEIRA, Jô; GARCEZ, Lucília. *Explicando a arte: uma iniciação para entender e apreciar as artes visuais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

REBELLO VIEGAS, I. S. O papel social da leitura e da escrita: a questão do letramento. *Caderno Seminal Digital*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 240-266, 2015.

SILVA, Rafael Laytynher. A Contribuição das Histórias em Quadrinhos de Super-Heróis para a Formação de Leitores Críticos. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, São Paulo, Ano 5, edição 1, set./nov. 2011.

SILVA, Diamantino da. *Quadrinhos para quadrados*. Porto Alegre: Bels, 1976.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VICKERY, Anitra. *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.

VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio; SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

WESCHENFELDER, Gelson. *Filosofando com os super-heróis*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (Org.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.



# 6

Luana Barth Gomes  
Cledes Antonio Casagrande

## **Uso de tecnologias educacionais em sala de aula:**

livros, filmes e documentários  
como recursos didáticos



“Evidentemente estamos equivocados em Sudamérica, creemos que debemos despojarnos del folk, cuando, en verdad, hay que hacer lo contrario, es preciso asumir lo indígena, eso es autenticidad y, ¿quién es tan valiente como para asumirla? Realmente, muy pocos.” (KUSCH, 2007, p. 315).

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi realizado com o intuito de abordar a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que enfoca a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, e de apontar possíveis recursos das tecnologias educacionais que podem ser utilizados para o ensino sobre os povos originários nas escolas não indígenas, apresentando o cotidiano de diferentes etnias e suas narrativas por meio da autoria ameríndia. A necessidade desse estudo surgiu a partir da percepção do desconhecimento de boa parte dos educadores acerca das tecnologias educacionais existentes que abordam os povos ameríndios de forma adequada e evitam reprodução de estereótipos. O objetivo central desse trabalho é realizar um levantamento de materiais que retratam a temática ameríndia de forma mais adequada, a fim de subsidiar melhor os educadores e as escolas no trabalho com o assunto, partindo da análise do contexto indígena atual no Brasil. Para tanto, serão analisadas diferentes formas de tecnologia (livros e filmes) que retratem o assunto no sentido referido. Será utilizada a metodologia qualitativa, com enfoque na análise documental. O levantamento e a análise do material darão maior embasamento e opção de escolha aos educadores, oportunizando a realização de um trabalho que evidencie o protagonismo indígena e a que promova a identificação do educando com sua ancestralidade.

O presente trabalho aborda a implementação da Lei 11.645 (BRASIL, 2008) e o uso de diferentes tecnologias educacionais em sala de aula como recurso para trabalhar a temática indígena. Essa lei institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, sendo uma modificação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A inclusão da temática indígena ocorreu devido à luta dos povos ameríndios<sup>19</sup> pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e sua participação na formação étnica brasileira.

No contexto atual, observa-se que os povos ameríndios estão se evidenciando, reivindicando seu espaço e seu protagonismo no que se refere a falar sobre as suas culturas, narrativas e tradições. Nos últimos anos, houve um aumento do ingresso de indígenas nas universidades públicas e privadas nos cursos de graduação e pós-graduação, com interesse em desenvolver suas carreiras e beneficiar suas aldeias a partir de seus novos conhecimentos. Segundo dados de 2018, em menos de sete anos a quantidade de indígenas matriculados em universidades cresceu mais de cinco vezes. O número de indígenas matriculados em instituições públicas e privadas cresceu 52,5% de 2015 para 2016<sup>20</sup>.

Em contraponto, também há outra questão importante provocada pela cultura ocidental contemporânea. Através de representações, falas, artefatos culturais e midiáticos, a cultura atual parece tornar o indígena de hoje invisível aos olhos da sociedade, já que os retrata como seres do passado, reproduzindo velhos estereótipos, como: a ideia do *bom selvagem* (que é puro, convive harmoniosamente com o meio ambiente, é bondoso e romântico), a imagem do ameríndio *isolado* (que está sem contato com os não indígenas e com o mundo

19 Termo empregado para referir-se aos povos indígenas como pertencentes a América, como aquele que aqui se encontrava, que se faz presente atualmente e que, apesar de não possuir mais os recursos naturais que tinha antigamente, busca outras formas de sobrevivência.

envolvente) e até mesmo a representação do *selvagem* (indígena que vive preso ao passado, ligado permanentemente à natureza, transmite a impressão de ser ameaçador, exótico, vive em ocas, utiliza arco e flecha). Essas diferentes formas de retratar os povos originários criam dificuldade para a construção de uma imagem mais adequada dos ameríndios, pois, de acordo com Bonin (2008), o posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças.

Em pesquisas anteriores, constata-se que, em escolas pesquisadas, ainda há livros didáticos reprodutores de imagens e de textos que denigrem ou inferiorizam os povos indígenas, os tratando sempre como seres do passado. A exemplo disso, observamos que a literatura didática contribui para a formação/reprodução de uma cultura histórica relativa ao passado brasileiro, segundo a qual às populações indígenas cabe o papel de vítima (COELHO, 2007); a ideia de descontinuidade da presença dos povos indígenas nos livros didáticos de história brasileira, onde estes aparecem em determinados momentos (GOMES, 2008, 2011); os manuais apresentam imagens que reproduzem pinturas corporais vazias de sentido, cocares e índios com pouca roupa, omitindo a situação social contemporânea (BERGAMASCHI; GOMES, 2012).

Alguns movimentos vêm sendo feitos na direção de retratar mais fielmente a temática ameríndia, como a autoria indígena que está em ascensão nos últimos anos. Os povos originários têm reivindicado seu espaço e seu protagonismo manifestando-se, principalmente, através da literatura e da produção de filmes, fortalecendo assim suas identidades. Algumas pesquisas atuais nos mostram a importância desse movimento, uma delas mostra que a inserção da literatura

indígena no Movimento Indígena, onde os autores e intelectuais ameríndios passaram a produzir e a publicizar sua própria criação estético-literária-cultural, a partir de seu relato autobiográfico, testemunhal e mnemônico (DANNER; DORRICO; DANNER, 2018); outra evidencia o conceito de “mídias nativas” como um instrumento que permite refletir sobre a apropriação dessas mídias como elemento favorável a um maior protagonismo desses povos, a exemplo disso a autora traz o projeto “Vídeo nas Aldeias” (PEREIRA, 2010).

O estudo atual surgiu a partir da percepção do desconhecimento de boa parte dos educadores das escolas públicas e privadas não indígenas, nos diferentes níveis de ensino, em relação as tecnologias educacionais que abordam conteúdo sobre povos ameríndios. Identificada a situação, foi realizado um levantamento de materiais que apresentam o cotidiano de diferentes etnias e suas narrativas por meio da autoria indígena. Conforme Bonin (2007), as narrativas trazidas por estudantes do ensino superior problematizam práticas pedagógicas, apontando as dificuldades encontradas pelos professores, em especial pela falta de acesso a materiais atualizados, contextualizados, que abordem as diferentes culturas e histórias dos povos indígenas.

Percebe-se que a falta de informação e de conhecimento acerca de materiais que apresentam os povos originários de forma adequada, causa uma defasagem na aprendizagem dos educandos a respeito da ancestralidade do povo brasileiro. Pensando nessa questão, o objetivo central desse trabalho é realizar um levantamento das tecnologias educacionais disponíveis nas editoras, livrarias e em sites que retratam a temática ameríndia, de forma a subsidiar melhor os educadores e as escolas no trabalho com o assunto, partindo da análise do contexto indígena atual no Brasil em relação a lei 11.645 (BRASIL, 2008). Para tanto, serão examinadas diferentes formas de tecnologia (livros e filmes) que retratem o assunto no sentido referido. Será utilizada a metodologia qualitativa, com enfoque na análise documental. O



levantamento e a apresentação do material darão maior embasamento e opção de escolha aos educadores, oportunizando a realização de um trabalho que evidencie o protagonismo indígena e que promova a identificação do educando com sua ancestralidade.

## METODOLOGIA

Este estudo é de caráter qualitativo, centrado na análise documental. A abordagem qualitativa permite a análise das produções bibliográficas e audiovisuais e a evidenciação de sua importância no planejamento das atividades voltadas à sala de aula. Para Godoy (1995, p. 58)

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Essa metodologia visa a interpretação do fenômeno que se observa, buscando compreendê-lo e dar a ele significado. A pesquisa qualitativa, de acordo com Chizzotti (2006), implica uma partilha densa para extrair do convívio com os objetos de estudo os significados latentes e visíveis, que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. A tarefa do autor é traduzir e interpretar os significados invisíveis que ali estão. Será dado enfoque a pesquisa documental, a partir da análise de diferentes tecnologias aplicadas à educação. De acordo com Cellard (2008, p. 298), “[...] a pesquisa documental exige, desde o início, um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento

dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento.” A intenção é analisar as tecnologias educacionais voltadas para o ensino da temática indígena, sugerindo aportes para o trabalho em sala de aula.

Para a realização desse estudo, foram selecionadas tecnologias educacionais que abordam a temática indígena, buscando principalmente as elaboradas por representantes dos povos ameríndios. Foi realizado um levantamento indicando nove obras de literatura infanto-juvenil de autoria indígena, elas são: “Memórias de índio: uma quase autobiografia” (MUNDURUKU, 2016), “Kabá Darebu” (MUNDURUKU, 2001), “Coisas de índio: versão infantil” (MUNDURUKU, 2003), “O banquete dos deuses” (MUNDURUKU, 2009), “Sapatos trocados” (WAPICHANA, 2014), “A boca da noite” (WAPICHANA, 2016), “A cura da terra” (POTIGUARA, 2015), “Metade cara, metade máscara” (POTIGUARA, 2015), “Aterra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio” (JECUPÉ, 1998). Também foram escolhidas duas animações cinematográficas produzidas por não indígenas: “Moana” (2016)<sup>21</sup> e “Viva - a vida é uma festa” (2017)<sup>22</sup>. Por fim, foram eleitos dois vídeos do projeto “Vídeo nas Aldeias”: “Mokoi tekoá petei jeguatá – duas aldeias, uma caminhada” (2008)<sup>23</sup> e “Tava a casa de pedra” (2012).

Os livros de literatura aqui citados estão disponíveis nas livrarias brasileiras, já os filmes infantis podem ser vistos na televisão à cabo e logo estarão na transmissão aberta. Os documentários podem ser

21 MOANA: um mar de aventuras. Direção: John Musker e Ron Clements. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2016. DVD (1h. e 47min.).

22 VIVA – A vida é uma festa. Direção: Adrian Molina, Lee Unkrich. Fotografia: Danielle Feinberg, Matt Aspbury. EUA: Walt Disney Animation Studios, 2017. DVD (1h. e 45min.).

23 MOKOI TEKÓÁ PETEI JEGUATÁ – DUAS ALDEIAS, UMA CAMINHADA. Direção: Ariel Duarte Ortega, Germano Beñites e Jorge Ramos Morínico. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2008. Coleção Cineastas Indígenas Mbyá Guarani. DVD (63 minutos). Disponível em: <http://vimeo.com/ondemand/duasaldeias> Acesso em: 21 abr. 2019.

acessados de forma gratuita na internet. Os critérios para a seleção dos materiais foram: preferencialmente serem de autoria indígena e abordarem os povos ameríndios de forma a fugir de estereótipos. Esse levantamento foi realizado com o intuito de que estes sirvam como base para o planejamento dos educadores e para embasarem a discussão sobre os povos originários da América em sala de aula.

O artigo está estruturado em três partes. Na primeira, será discutida a importância da lei 11.645 (BRASIL, 2008), seus benefícios e os pontos que ainda necessitam melhorar em sua aplicação. Posteriormente, serão abordadas diferentes formas de tecnologias educacionais e sua aplicação no contexto escolar. Por fim, será tratado o protagonismo indígena através da produção das tecnologias educacionais, aqui a autoria dos povos originários aparece como uma forma de dar visibilidade a sua história e a sua etnia.

## CONTEXTO DA LEI 11.645/2008: DA SUA CRIAÇÃO À SUA APLICAÇÃO

Há dez anos foi instituída a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que obriga o ensino de *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* nas escolas. Essa lei é uma modificação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A inclusão da temática indígena ocorreu, também, devido à luta dos povos indígenas pelo reconhecimento de suas histórias, culturas e sua participação na formação étnica brasileira. De acordo com Bergamaschi (2010, p. 152), estudar a história dos povos originários é estudar a nossa história e reconhecer as marcas indígenas que fazem mestiço o continente americano, marcas muitas vezes camufladas, “entulhadas” sob uma visão de branquitude, de pureza, de uma pseudoeuropeidade. Primeiramente, os povos

indígenas conquistaram o reconhecimento e a necessidade da criação de escolas em suas aldeias, com a Constituição Federal de 1988 e com um conjunto de leis dela decorrentes. Em 2003, houve a percepção da importância da escola diferenciada, respeitando as culturas, quando o Brasil assina a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). E finalmente, em 2008, ocorreu a inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo das escolas não indígenas com a Lei 11.645 (BRASIL, 2008).

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT (BRASIL, 2005), adotada em 1989, da qual o Brasil é signatário desde 2003, centra sua atenção nos povos indígenas e tribais em relação às formas de trabalho e/ou subsistência, à situação da terra e educação. O Artigo 31 defende que:

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional, especialmente naqueles que estiverem em contato mais direto com esses povos indígenas ou tribais, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles. Para esse fim, esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de História e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais. (BRASIL, 2005).

Tal artigo mostra que já havia uma preocupação por parte dos ameríndios no trato da temática indígena em ambientes escolares e na sociedade como um todo, pois a situação dos povos quanto à terra, ao sustento e à educação escolar estava sendo discutida e se fazia necessário que a visão do indígena estivesse de acordo com a forma como estes viviam.

Em relação à Lei 11.645 (BRASIL, 2008), destaca-se sua importância fundamental ao estimular a busca por materiais que retratem a temática de forma mais séria e propiciem um maior aprofundamento da questão indígena, que nem sempre era abordada



ou então era tratada de forma superficial, reforçando estereótipos a respeito dessas etnias.

Esta lei também dá visibilidade para estes povos que são pouco reconhecidos pela população em geral por, na maior parte das vezes, só ensinarem na escola não indígena a História Brasileira a partir da visão do colonizador e pelo fato de a temática ameríndia ser abordada somente a título de data comemorativa, sem aprofundamento, tratando os povos indígenas de forma genérica e estereotipada.

Além disso, a lei estimula pesquisas em relação à temática indígena e pressiona para que haja a criação de disciplinas específicas relacionadas ao tema nos cursos de licenciatura, em busca de uma melhor formação dos professores que trabalharão o tema. Porém, ao mesmo tempo em que a Lei 11.645 (BRASIL, 2008) beneficia por trazer ao nosso conhecimento a história e a cultura dos povos indígenas, também requer um certo cuidado, pois obriga os professores de Ensino Fundamental e Médio a ensinarem um conteúdo sobre o qual não tem domínio, podendo resultar na reprodução, cada vez maior, de uma identidade indígena estereotipada. Bittencourt (2007, p. 33) diz que há uma:

[...] estreita relação entre História escolar e constituição da identidade, identidade está associada a conceitos como etnocentrismo e relações etnoraciais [...]. Tais indicações do poder educacional tornam-se relevantes para que possamos refletir sobre as relações entre o papel que a História escolar desempenha na constituição de identidade nacional em relação a uma identidade de povo brasileiro.

A constituição da identidade do povo brasileiro está relacionada mais com os portugueses e com os outros imigrantes europeus que para cá vieram. Em relação ao indígena, pouco se fala e, quando é referido como constituinte da identidade nacional, aparece como herói

em alguns momentos, como vítima em outros e ainda como inimigo à expansão colonial. A imagem escolhida para representá-lo, ainda hoje, entre o povo brasileiro é de um índio que sofreu, lutou e resistiu. A bravura é um dos traços que são considerados relevantes na formação de uma imagem brasileira.

Por meio de tais aprendizagens, passa-se a acreditar em heróis nacionais inventados. Também, vive-se, aprende-se e reproduz-se uma história baseada nos europeus. Anos de imposição deram resultado: até hoje os conteúdos de História são predominantemente eurocêntricos e influenciam na concepção criada a respeito dos diferentes grupos sociais. Com os povos indígenas, não seria distinto. O que ocorre é que os professores estão despreparados para ensinar sobre algo que aprenderam superficialmente e, por isso, acabam reproduzindo práticas que eram realizadas com eles quando estavam na posição de alunos.

Outra questão que preocupa é: se a lei só abrange a obrigatoriedade de ensino nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, como está sendo implementada no Ensino Superior? Pensando nisso, uma sugestão seria que os currículos das universidades fossem modificados, incluindo o tema e preparando os futuros professores para o trabalho acerca da questão indígena, a fim de que esses profissionais não perpetuem discursos vazios de sentido. Assim, seria possível evitar a reprodução de uma visão genérica e estereotipada do indígena, já que a temática pouco aparece nos cursos de História, Letras, Artes, Pedagogia, entre outros. Formam-se profissionais que vão replicar essa invisibilidade do ameríndio. A lei 11.645, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena nos Ensinos Fundamental e Médio, estimula a produção de diferentes tecnologias educacionais voltadas ao tema (BRASIL, 2008). A seguir, o conceito de tecnologia e sua aplicação para a educação

serão abordados, visando evidenciar a importância do uso desse recurso no processo de ensino e de aprendizagem.

## O USO DE TECNOLOGIAS APLICADAS AO CONTEXTO ESCOLAR

A tecnologia vem sendo desenvolvida pelos seres humanos ao longo da história da espécie humana. Diferentes técnicas e ferramentas foram criados com o passar dos anos para facilitar a vida das pessoas. Para Kenski (2012), o conceito de tecnologias engloba a totalidade das coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações. Muitas vezes, esse conceito está vinculado erroneamente apenas ao uso de aparatos eletrônicos. Porém, o termo tecnologia refere-se a todas as modificações, adaptações e criações feitas pelos seres humanos, que foram sendo transmitidas para as próximas gerações e aperfeiçoadas com o passar do tempo.

Assim como em outros setores, a tecnologia tornou-se essencial e indispensável na educação. Para o trabalho em sala de aula, o educador conta com diferentes recursos para auxiliá-lo. O advento das novas tecnologias de informação e comunicação trouxe muitas possibilidades para a escola, expandindo as formas de ensino e de aprendizagem. As tecnologias educacionais se dividem em dois tipos: tecnologias independentes e dependentes. De acordo com Leite et al. (2010, p. 10), as tecnologias independentes são as que não dependem de recursos elétricos e eletrônicos para a sua produção e/ou utilização, já as tecnologias dependentes são as que dependem de um ou vários recursos elétricos ou eletrônicos para serem produzidas e/ou utilizadas.

Serão abordadas nesse artigo ambas as formas citadas, sendo referência de tecnologia independente os livros de literatura infanto-juvenil, e de tecnologia dependente filmes infantis e documentários. Estas servem de apoio no ensino de diferentes conteúdos e são facilitadoras da aprendizagem. Conforme Kenski (2012, p. 45),

A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos dos professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

Os aportes tecnológicos embasam o trabalho dos educadores, tornando o conhecimento concreto, ilustrando e propiciando problematizações a partir das temáticas abordadas. Na próxima seção, serão apresentadas diferentes tecnologias educacionais que podem ser utilizadas para o ensino sobre os povos originários nas escolas não indígenas, apresentando o cotidiano de diferentes etnias e suas narrativas por meio da autoria indígena.

## PROTAGONISMO INDÍGENA: MOBILIZAÇÃO DE SABERES INDÍGENAS POR MEIO DE DIFERENTES TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Atualmente presenciam-se diversos movimentos entre as etnias indígenas, como: o aumento de ingressantes nas universidades, a pressão pelas demarcações de terras e o reconhecimento dos seus territórios ancestrais e, até mesmo, o protagonismo ameríndio. Observa-se que houve o aumento da quantidade de autores indígenas que estão compartilhando as histórias e culturas das suas e de outras aldeias para que sejam de conhecimento global. Segundo Bergamaschi (2010, p. 165), um dos aspectos mais interessantes é:



[...] a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida. As publicações produzidas hoje por intelectuais e professores indígenas oferecem possibilidades singulares para estudo na escola e a relativa quantidade de publicações de escritores indígenas no Brasil, produzidas na atualidade por dezenas de etnias.

Houve aumento das produções literárias escritas pelos próprios indígenas após a instituição da lei 11.645 (BRASIL, 2008), momento em que as diferentes etnias tomaram para si o dever de apresentar e representar suas comunidades. Muitos autores ameríndios reivindicaram o papel de transmitir suas histórias e culturas, falando a partir de um olhar que vem de dentro de seus povos.

A exemplo disso, Daniel Munduruku nos traz diversas narrativas e crônicas sobre suas experiências dentro e fora da aldeia. Suas obras são vencedoras de vários prêmios, inspiram e encantam muitas crianças e jovens. É criador do Instituto Uka – Casa dos Saberes Ancestrais, veículo onde faz divulgação de fotos, notícias, vídeos, transmissões de conferências, entre outros assuntos destinados aos povos originários. Utiliza seu instituto e as redes sociais para compartilhar seu trabalho e notícias recentes envolvendo os povos ancestrais. Esse autor traz como contribuição várias obras, que ilustram a vida na aldeia Munduruku e os percalços que passou convivendo com os não indígenas, como:

- *Memórias de Índio: Uma Quase Autobiografia* (MUNDURUKU, 2016) - retrata a história de Daniel Munduruku em três etapas: infância, adolescência e vida adulta. Aqui, o autor reconstrói narrativas sobre sua infância na aldeia, a traumática ida à escola, sua experiência com a religião católica (chegou a ser seminarista), seus primeiros relacionamentos amorosos, sua carreira profissional, acadêmica e demais fatos que o constituíram enquanto pessoa.

- *Kabá Darebu* (MUNDURUKU, 2001) – conta a história de um ameríndio Munduruku de sete anos e este apresenta seu cotidiano em uma aldeia dessa mesma etnia, falando sobre brincadeiras, grafismos, relações familiares, instrumentos musicais, crenças, entre outros elementos.
- *Coisas de Índio: Versão Infantil* (MUNDURUKU, 2003) – traz diversos aspectos de diferentes etnias indígenas (quantas são, quais são, como vivem, suas línguas, seus hábitos culturais), além de um apanhado sobre a chegada dos primeiros habitantes na América. Pode ser utilizado como almanaque de pesquisa, já que traz a riqueza e a pluralidade dos povos indígenas em nosso país.
- *O Banquete dos Deuses* (MUNDURUKU, 2009): Conversa sobre a Origem e a Cultura Brasileira – é basicamente um manual com ensaios sobre educação que orienta os professores sobre a importância do trabalho adequado a respeito da temática indígena com nossas crianças e jovens, como forma de reconhecer nossa ancestralidade e cultura ameríndia.

Outro autor indígena é Cristino Wapichana, que é natural de Boa Vista/RO e reside atualmente em São Paulo/SP; ele é músico, compositor e escritor premiado, além de ser cineasta. Escreveu várias obras, dentre elas estão:

- *Sapatos Trocados* (WAPICHANA, 2014) - Kapaxi (um tatu) recebeu um par de sapatos mágicos de Tuminkery (criador de todas as coisas), que o tornou um grande velocista e o mensageiro oficial do reino animal. Após um desafio realizado entre Aro e Kapaxi, ambos trocam sem querer de sapato. Aro calçou os sapatos de Kapaxi e nunca mais foi visto. Kapaxi perdeu seu posto de mensageiro. O tatu nunca desistiu de encontrá-lo, por todo lugar onde passava cavava buracos para abrigar-se.

- *A Boca da Noite* (WAPICHANA, 2016) - apresenta em uma narrativa envolvente e misteriosa, as suposições sobre o que acontece quando o Sol se põe através das dúvidas dos pequenos irmãos Dum e Kupai. O pai conta a eles a história sobre a Boca da Noite e, a partir daí a imaginação corre solta na tentativa de desvendar o que seria e como ocorria. Com o livro, Cristino Wapichana consegue transportar a imaginação de seus leitores para a realidade dos povos ameríndios e de suas narrativas.

Também há a escritora Eliane Potiguara, que é poeta, professora, ativista e empreendedora. Fundou a Rede Grumin de Mulheres Indígenas. É autora de várias obras, entre elas são:

- *A Cura da Terra* (POTIGUARA, 2015) – faz uma reflexão sobre a vida e o passado, buscando mirar o futuro com esperança. A protagonista é Moína, uma menina de oito anos, que adora ficar ao lado da avó para ouvir suas histórias. Moína busca compreender mais sobre o sentido da vida.
- *Metade Cara, Metade Máscara* (POTIGUARA, 2004) – é um livro diversificado, que traz textos que abordam diferentes temas, como: ancestralidade, identidade, histórias autobiográficas, relacionamentos, entre outros. A autora faz uma crítica à sociedade dominante, trazendo a força dos saberes ancestrais a partir dos seus escritos.

Kaká Werá Jekupé é escritor, ambientalista e conferencista brasileiro de origem Tapuia. É fundador do Instituto Arapoty, uma organização sem fins lucrativos que visa difundir as tradições indígenas para jovens que vivem em aldeias situadas no Sul e no Sudeste do Brasil. Uma de suas principais obras é:

- *A Terra dos Mil Povos: história indígena do Brasil contada por um índio* (JEKUPÉ, 1998) – é uma coletânea de textos que

retratam diferentes temas, como: o que é ser índio, diferentes povos indígenas (desde a pré-história até os dias atuais), religiosidade, línguas indígenas, ancestralidade, a chegada dos europeus, mitos de origem, entre outros. A seguir, o autor traz uma linha de tempo de 1500 até 1998, abordando os principais acontecimentos que envolveram os povos originários desde a chegada dos europeus. Por fim, traz algumas contribuições indígenas que herdamos na cultura brasileira e uma listagem dos povos indígenas no Brasil contemporâneo.

As obras desses e de outros escritores ameríndios vêm sendo utilizadas nas escolas, retratando de forma mais fiel o tema e apresentando a realidade e as narrativas dos diversos povos indígenas existentes no Brasil.

Recentemente, também houve o lançamento de alguns filmes infantis que retratam modelos e histórias indígenas mais aproximadas da realidade. Começo citando *Moana* (2016), que é um modelo de princesa que foge aos padrões eurocêntricos. O filme produzido pela Disney apresenta a princesa Moana (que significa oceano na língua Maori), pertencente à etnia Maori (povo indígena nativo da Nova Zelândia) e filha do chefe de Motonui (ilha inspirada em um arquipélago do Oceano Pacífico). A trama se passa há cerca de dois mil anos. Moana desde pequena sente-se atraída pelo mar, porém é impedida por seu pai de ter contato com o mesmo. Quando cresce é motivada e orientada pela avó a seguir seu destino e a enfrentar os medos de sua família para restaurar o equilíbrio natural de sua ilha. É uma narrativa mística envolvendo deuses e semideuses indígenas dessa etnia, realizando um resgate da memória ancestral. Um dos fatos que julgo mais importantes em relação ao filme é a beleza exaltada pela personagem de pele morena, cabelos crespos e traços marcantes, além de sua personalidade forte e destemida.



Outro desenho é *Viva - a vida é uma festa* (2017), que retrata a história de Miguel, um menino de 12 anos criado em uma família mexicana que detesta e proíbe a música devido a um fato ocorrido em seu passado. Porém, o menino é apaixonado por música e decide persistir em seu sonho de se tornar músico como seu ídolo. Os fatos se desenrolam na época da celebração do feriado mexicano do Dia dos Mortos. A comemoração deste feriado é uma tradição antiga de origem ameríndia Asteca que está arraigado na cultura mexicana. De acordo com Alves (2015, p. 56) diante dessa forma tão particular de cultuar os mortos por parte do povo mexicano – com todas as suas cores, sabores, texturas, sons e imagens – e por conta do sincretismo entre o ritual ancestral indígena e a religião católica, pode-se considerar a festividade como uma manifestação da identidade cultural desse país. Exatamente por esse motivo foi reconhecida como Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2003.

Além das animações citadas, há um projeto brasileiro importante no reconhecimento e na promoção da autoria indígena que é o “*Vídeo nas Aldeias*”<sup>24</sup>. Existente desde 1986, este dedica-se à formação de cineastas indígenas e a produção e difusão de seus filmes. A iniciativa é responsável pela produção de oito mil horas de imagens produzidas juntamente a mais de quarenta povos do Brasil. A coleção realiza mais do que um registro sobre as culturas, pois revela múltiplas e complexas visões de mundo, que resistem à invisibilidade e ao apagamento a que os povos nativos do Brasil têm sido historicamente submetidos. A seguir serão referenciados dois materiais produzidos pelo projeto.

O documentário “*Mokoi Tekoá Petei Jeguatá – Duas aldeias, uma caminhada*” (2008) retrata o dia-a-dia de no contexto atual duas comunidades Mbyá Guarani no Rio Grande do Sul: a Tekoá Anhetengúá

24 As informações sobre o projeto “Vídeo nas Aldeias” foram retiradas do site: <http://videonasaldeias.org.br/loja/sobre/> Acesso em: 21 mar. 2019.

(Aldeia Verdadeira) e a Tekoá Koenjú (Aldeia Arvorecer). Três jovens apresentam suas comunidades, abordando a história que vai desde a chegada dos europeus e chega até a contemporaneidade, explorando principalmente a relação com os não indígenas. Aqui é abordada a produção do artesanato como meio de subsistência, já que as matas nos meios urbanos, em sua maioria, são impróprias para a caça, a coleta e o plantio.

Já o documentário “*Tava, a casa de pedra*” (2012)<sup>25</sup> traz o registro e a interpretação das memórias e das narrativas Mbyá Guarani acerca das Reduções Jesuíticas, traçando um panorama entre três países: Brasil, Paraguai e Argentina. De acordo com o IPHAN<sup>26</sup>, a Tava é um local onde viveram os antepassados Guaranis, onde construíram estruturas em pedra nas quais deixaram suas marcas e parte de suas corporalidades, por conter os “corpos» dos ancestrais que se transformaram em imortais; onde são lembradas as “belas palavras” de Nhanderú (Deus Guarani). Nesses locais, é possível vivenciar o bom modo de ser Mbyá Guarani, tornar-se imortal e alcançar Yvy Mara Eý (a Terra sem Mal).

As diferentes formas de tecnologia educacional aqui apresentadas nessa seção, carregam consigo a identidade do indígena, seus costumes e suas formas de vida. De acordo com Bonin (2010, p. 79),

Na atualidade, a temática indígena parece adquirir relevância não apenas nas comemorações do “Dia do índio”, mas também como tópico a ser incluído na grade curricular de disciplinas como História e Artes, nas produções literárias que circulam na escola, em diferentes materiais oferecidos para “dar a conhecer”

25 TAVA, A CASA DE PEDRA. Direção: Ariel Duarte Ortega, Vicent Carelli, Patrícia Ferreira (Keretxu), Ernesto Ignácio de Carvalho. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2012. Coleção Cineastas Indígenas Mbyá Guarani. DVD (78 minutos). Disponível em: <http://vimeo.com/ondemand/tavacasadepetra> Acesso em: 21 mar. 2019.

26 Texto retirado do site do IPHAN. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/507/> Acesso em: 21 mar. 2019.

a vida destes “outros”. É possível que desta maneira distintos discursos sobre os povos indígenas adquiram visibilidade e importância, pluralizando nossas maneiras de entender e de contar nossas histórias. É possível também que esta disposição em conhecer possibilite que diferentes vozes, incluindo-se aí interlocutores indígenas, entrem em cena.

A inclusão da temática indígena nos currículos escolares foi impulsionada pela obrigatoriedade imposta na lei 11.645 (BRASIL, 2008). A partir dos desdobramentos que a lei sugere, iniciaram os movimentos na busca de artefatos que trabalhassem o tema. Tal movimento motivou a produção indígena que aqui observa-se, propiciando a autoria e o protagonismo dos povos originários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços no desenvolvimento de tecnologias educacionais mais condizentes à temática indígena, entende-se que há a necessidade de maior investimento do educador no planejamento e na organização de atividades para além das datas comemorativas, para que o ensino da temática indígena supere as referências distorcidas e as representações estereotipadas.

Para tanto, é importante que as vozes ancestrais dos ameríndios sejam ouvidas e ensinadas nas escolas não indígenas. Segundo Tettamanzy (2012, p. 186), “para os grupos indígenas, a escrita de seus mitos e histórias passa por uma estratégia intercultural – dialogar com o mundo dos ‘brancos’, negociar interações -, mas também pela necessidade de preservar a identidade.” Atualmente, os povos indígenas reivindicam para si o espaço de representação das suas histórias e das suas culturas, tornando-se protagonistas, narrando seus modos de ser e de viver.

Ademais, o levantamento e a análise de materiais possibilitam maior conhecimento e opções de escolha aos educadores e, conseqüentemente, às escolas, oportunizando a realização de um trabalho que evidencie o protagonismo indígena e que promova a identificação do educando com sua ancestralidade ameríndia.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Júlia Batista. Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México. *Revista Abchache*, v. 1, n. 8, p. 53-72, Jan./Jun. 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Ensino de História: a Lei Nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Est: Exclamação: ANPUH, 2010, p. 151- 166.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidades e ensino de História no Brasil. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto; 2010.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 89, n. 222, p. 312 – 324, maio/ago. 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.73-83, jan./jun. 2010.

BRASIL. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução referente à ação da OIT sobre povos indígenas e tribais*. 2. ed. Brasília: OIT, 2005.



BRASIL. *Lei nº 11.645/2008*, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Estudantes indígenas ganham as universidades*. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/estudantes-indigenas-ganham-as-universidades> Acesso em: 02 jun. 2019.

CARRETERO, Mário; ROSA, Alberto; GONZÁLES, Maria Fernanda (org.). *Ensino de História e Memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. *A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Mauro Cezar. As populações indígenas no livro didático, ou a construção de um agente histórico ausente. In: *Anais...* Caxambu: 2007. 9 p. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3000--Int.pdf> Acesso em: 02 jun. 2019.

DANNER, Leno Francisco; DORRICO, Julie; DANNER, Fernando. Indígenas em Movimento. Literatura como ativismo. *Remate de Males*, v. 38, n. 2, p. 919-959, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8652191> Acesso em: 16 jun. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em ciências Sociais. *Revistas de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOMES, Luana Barth. *Legitimando saberes indígenas na escola*. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GOMES, Luana Barth. *A temática indígena e a educação escolar: diálogos interculturais*. Porto Alegre, UFRGS, 2008, 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

IPHAN. *Tava, Lugar de Referência para o Povo Guarani*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/507/> Acesso em: 21 mar. 2019.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Petrópolis, 1998.

KENSZI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2012.

KUSCH, Rodolfo. *Obras Completas: Tomo IV*. Rosário: Fundación A. Ross, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. *Memórias de Índio: uma quase autobiografia*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. *Kabá Darebu*. São Paulo: Brinque-Book, 2001.

MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de Índio: versão infantil*. São Paulo: Callis Editora, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. *O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira*. São Paulo: Global, 2009.

PEREIRA, Eliete da Silva. Mídias Nativas: a comunicação audiovisual indígena – o caso do projeto Vídeo nas Aldeias. *C-Legenda: Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação em Comunicação*, n. 23, p. 61-72, jul./dez. 2010. Disponível em: [https://periodicos.uff.br/ciberlegenda\\_teste/article/download/26003/15253](https://periodicos.uff.br/ciberlegenda_teste/article/download/26003/15253) Acesso em: 16 jun. 2019.

POCHO, Cláudia Lopes et al. *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2010.

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2004.

POTIGUARA, Eliane. *A Cura da Terra*. São Paulo: Editora do Brasil, 2015.

TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato. Da história verdadeira à verdade da ficção ou de como as narrativas indígenas vêm se tornando literaturas. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DALLA ZEN, Maria Isabel Habckost; XAVIER, Maria Luísa Merino de Freitas (Org.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

WAPICHANA, Cristino. *A Boca da Noite*. São Paulo: Editora Zit, 2016.

WAPICHANA, Cristino. *Sapatos Trocados: como o tatu ganhou suas grandes garras*. São Paulo: Paulinas, 2014.

## SOBRE A ORGANIZADORA

### Elaine Conte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2012). Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle (UNILASALLE, Canoas), atua também no curso de Graduação em Pedagogia. Faz parte da Linha de Pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Líder do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação (NETE/CNPq), com financiamento do CNPq e do Programa Pesquisador Gaúcho, da FAPERGS. Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2003, 2005). Tem experiência na área de Educação e publicou livros, capítulos e vários artigos sobre formação de professores, Teoria Crítica, filosofia da educação, tecnologias digitais e educação, estética e performance, educação a distância. Destacam-se os livros *Aporias da performance do professor: metáforas e desterritorialização* (Editora Saarbrücken: Deutsche Nationalbibliothek, 2014); *(Re)pensar as tecnologias na educação a partir da teoria crítica* (Pimenta Cultural, 2019); *As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos* (Pimenta Cultural, 2019); *Crianças e Tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas* (Pimenta Cultural, 2020). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade La Salle e do Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação e Formação de Professores - GEFFOP/CNPq.  
E-mail: [elaine.conte@unilasalle.edu.br](mailto:elaine.conte@unilasalle.edu.br)

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### Adilson Cristiano Habowski

Doutorando em Educação na Universidade La Salle - Canoas/RS. Mestre em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Possui o Ensino Médio na modalidade normal (Magistério, 2014); Graduação em Teologia pela Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas/RS (2017) e Especialização em Docência no Ensino Superior: Práxis Educativa pela Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS (2019). Tem experiência prática nas áreas de Educação Infantil, Séries Iniciais, Ensino Religioso e na área de Pastoral Escolar, com ênfase em Formação humana. Tem interesse principalmente nos seguintes temas: filosofia das tecnologias; tecnologias e educação; teoria crítica; filosofia da educação; hermenêutica e educação. Participante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq.

*E-mail: [adilsonhabowski@hotmail.com](mailto:adilsonhabowski@hotmail.com)*

### Amarildo Luiz Trevisan

Doutor em Educação pela Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS) e Pós-Doutor em Humanidades pela Universidade Carlos III (UC3M), de Madri, Espanha; professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e pesquisador PQ 1D - CNPq. Atua na área de Filosofia da Educação e publicou vários livros, capítulos e artigos sobre Filosofia e Educação, com destaque para os livros Filosofia e Educação: Mimesis e Razão Comunicativa (Editora UNIJUÍ, 2000); Pedagogia das Imagens Culturais: Da formação Cultural à Formação da Opinião Pública (Editora UNIJUÍ, 2002), Reconhecimento do Outro: Teorias Filosóficas e Formação Docente (Mercado de Letras, 2014). É coordenador do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GPFORMA.

*E-mail: [trevisanamarildo@gmail.com](mailto:trevisanamarildo@gmail.com)*



### **André Luiz de Oliveira Fagundes**

Professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. É Pedagogo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Faz parte do Grupo de pesquisa KITANDA: Educação e Intercultura (UFSM). Atuou como Professor na Educação Básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Seus temas de interesse e estudo investigativo são: processos epistemológicos, estéticos e culturais da formação de professores; teoria crítica, reconhecimento social e a educação; política educacional; resistência e direitos humanos; testemunho e formação; hermenêuticas e dialética negativa. Atualmente também desenvolve projetos de pesquisa e extensão nas áreas de Filosofia e Política da Educação no Instituto de Educação-IE/FURG.

*E-mail: andrefagundes03@gmail.com*

### **Cledes Antonio Casagrande**

Possui graduação em Filosofia pela Universidade La Salle (2003), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI - 2008) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS - 2012). Atualmente é docente no PPG em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE) de Canoas, RS, Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e Vice-Reitor dessa mesma instituição. Tem experiência na área da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia da educação, teorias da educação, cultura, hibridismo tecnológico, aprendizagem, práxis pedagógica, linguagem e ética.

*E-mail: cledescasagrande@gmail.com*

### **Cristiele Borges dos Santos**

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Novo Hamburgo/RS. Mestranda em Educação e Graduada em Pedagogia na Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas/RS). Pós-Graduada em Educação Infantil. Formada no Curso Normal Magistério. Em 2017 recebeu destaque na categoria Creche no Prêmio Professores do Brasil do Ministério da Educação. Em 2019 ficou entre as 50 finalistas do Prêmio educador Nota 10, o maior e mais importante prêmio da Educação básica brasileira. É membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/ CNPq.

Currículo Lattes: [lattes.cnpq.br/4017808123051330](http://lattes.cnpq.br/4017808123051330)

*E-mail: cristieleborges2@hotmail.com*

### **Eliana Regina Fritzen Pedroso**

Pedagoga Educacional e Coordenadora de Atenção ao Estudante na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, campus Santa Vitória do Palmar. Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Coordena projetos de ensino e extensão. Foi professora da Educação Básica nos Anos Iniciais e na Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria/RS. Atuou como professora substituta no Instituto Federal Farroupilha – IFFar Campus Santo Augusto. Também atuou como supervisora pedagógica e tutora a distância em cursos técnicos na modalidade Educação a Distância no IFFar.

*E-mail: [eliana.fritzen@gmail.com](mailto:eliana.fritzen@gmail.com)*

### **Esther Caldino Mérida**

Profesora de Educación Primaria egresada de la Escuela Nacional de Maestros (1983), Licenciada en Pedagogía egresada de la Universidad pedagógica Nacional (1987), Maestra en Educación egresada de la Universidad de las Américas (1994) y Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías egresada de la Universidad de las Américas Puebla (2010). Investigadora Extranjera del Grupo de Investigación Núcleo de Estudios sobre Tecnologías da Educação (NETE/CNPq) con liderazgo de la Profa. Dra. Elaine Conte. Ha colaborado como docente e investigadora en la Escuela Nacional de Maestros, en la Universidad Tecnológica de México, en la Universidad Pedagógica Nacional, en el Centro Nacional de evaluación y en la Universidad de las Américas Puebla. Cuenta con 30 años de experiencia docente de los cuales 20 años han sido como directora de Educación Primaria y 8 años como docente de nivel primaria y superior impartiendo asignaturas como Psicología educativa, Pedagogía, Didáctica, Evaluación, Gestión, Ciencias de la educación, entre otras. Actualmente es jefa de sector, participa en el Tecnológico de Monterrey como tutora del diplomado Desarrollando la competencia científica en el aula y en la Universidad Autónoma de México en el programa en línea en la asignatura de Estrategias de aprendizaje. Actúa en los siguientes temas: formación continua, intervención docente, enseñanza de las ciencias, Educación Primaria, Enseñanza Superior, Calidad de la Educación.

*E-mail: [esther.caldinoma@udlap.mx](mailto:esther.caldinoma@udlap.mx)*

### **Guilherme Mendes Tomaz dos Santos**

Pós-Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Doutor em Educação (2018) pela Universidade La Salle (UNILASALLE/Canoas). Realizou Estágio de Pesquisa Doutoral na Direção de Pós-Graduação e Pesquisa e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidad La Salle México (ULSA/México) em 2016/1 e 2017/1. Mestre em Educação (2014) pela mesma instituição. Realizou período sanduíche (2014/1) na Universidad La Salle (ULSA/México) na área de Intervenção Docente. Possui Especialização em Supervisão Educacional pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2014), Graduação em Licenciatura Plena em Matemática (2011) pelo Centro Universitário Metodista IPA e Licenciatura em Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário Internacional - UNINTER. Educador com certificação internacional pela Google for Education - Nível 1 (2017-2020). Membro da Rede Ibero-americana de Pedagogia (REDIPE/Colômbia) e da Associação Ibero-americana de Docência Universitária (AIDU/México). Editor Executivo da Revista Eletrônica Científica da UERGS. Coordenador do Grupo de Estudos sobre Docência Universitária em Educação Matemática (GEDUEM). Pesquisador do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias da Educação (NETE/CNPq). Mor de Comando e Coordenador Técnico de Linha de Frente da Banda Musical Morada do Vale (BMMV/Gravataí/RS).

*E-mail: mendes.guilherme234@gmail.com*

### **José Lucas Marques Duarte**

Graduado em Psicologia pela Universidade La Salle, Canoas, Pós-Graduado em Orientação Escolar pela FAVENI. Graduando em Letras Português-Espanhol pela Universidade Cruzeiro do Sul. Integrante do grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

*E-mail: joselucas\_91@yahoo.com.br*

### **Lisiane Teresinha Dias Olsen**

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade La Salle. Atua na área de biblioteconomia, como auxiliar administrativa na brinquedoteca da biblioteca LaSalle Canoas. Já atuou pela Prefeitura de Canoas como estagiária de inclusão nos anos iniciais e finais, biblioteca universitária, e como bolsista no programa PIBID. Realiza pesquisas sobre Cultura Pop, Histórias em Quadrinhos (HQs), mediação cultural e de leitura, Inclusão e TICs nos ambientes escolares. Integrante dos Grupos de Pesquisa Universos Paralelos: Arte Sequencial, Mediação Cultural e práticas pedagógicas e Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq.

*E-mail: Lisianeolsenlisi@gmail.com*

### **Louise de Quadros da Silva**

Mestra em Educação (2018) pela Universidade La Salle. Graduada em Gestão de Recursos Humanos pela UNILASALLE (2015). Atualmente aluna do curso de Pedagogia, secretária e monitora de TCC da UNILASALLE. Tem experiência na área educacional como monitora de ensino médio, monitoria de TCC de ensino superior, estágio docente e elaboração de e-book para a graduação. Possui conhecimento na pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Superior; Gestão de Recursos Humanos; Tecnologias na educação; Metodologias ativas; e Google For Education. Integrante do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle.

*E-mail: louise.silva@unilasalle.edu.br*

### **Luana Barth Gomes**

Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle/Canoas, na linha Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação, com bolsa CAPES/PROSUC. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2011), orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Maria Aparecida Bergamaschi, na linha de Políticas e Gestão de Processos Educacionais (temática indígena). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade La Salle (UNILASALLE, 2017). Pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2008). Professora do quinto ano do Ensino Fundamental no Colégio La Salle São João e Psicopedagoga Clínica. Participa do Grupo de pesquisa (CNPq/UFRGS) PEABIRU: Educação ameríndia e interculturalidade.

*E-mail: luanabarth@yahoo.com.br*

### **Maria Edilene de Paula Kobolt**

Possui graduação em Letras - Lic. Português/ Espanhol pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, 2006). Especialista em Tradução e Versão de Língua Portuguesa e Espanhola pela Universidade Gama Filho-RJ (2009). Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS, 2013-2015). Atuou como professora de língua espanhola - curso de Direito, Turismo e Hotelaria - Faculdades Rio-Grandenses/Estácio, professora temporária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Canoas e como professora titular do curso de Letras - Português e suas habilitações e Pedagogia na Universidade La Salle, Canoas. Atualmente é professora nomeada de língua espanhola do Estado do RS e Doutoranda em Letras - Teoria Literária pela PUCRS (2019-2022), com Bolsa CAPES/PROEX Integrante do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação – NETE/CNPq - coordenado pela



Prof. Dra. Elaine Conte (Universidade La Salle). Integrante do grupo de Estudos Acervo de Escritores Sulinos, do(a) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, coordenado pela professora Doutora Regina Kohlrausch.  
*E-mail: mariaedilenekobolt@gmail.com*

### **Natália de Borba Pugens**

Mestranda em Educação pela Universidade La Salle – UNILASALLE, Canoas/RS, na linha de pesquisa: Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação. Graduada em Pedagogia pela Universidade La Salle (UNILASALLE, 2017). Tem experiência nas áreas de Educação Infantil e Anos Iniciais. Tem interesse nas áreas de Infâncias e Tecnologias na Educação. É membro do Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/CNPq.  
*E-mail: nataliaborbapugens@gmail.com*

### **Paulo Fossatti**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, 2009) e Pós-Doutorado em Ciências da Educação e pesquisador associado da Universidade do Algarve (2011). Possui graduação em Filosofia (1993) e em Psicologia (1997) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Especialista em Administração Escolar pela Unilasalle, Canoas/RS (1999) e mestrado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Consultor Ad Hoc do CNPq. Coordenador do Projeto de pesquisa: Gestão das Universidades Brasileiras para a Inovação: cenários, oportunidades e estratégias. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle e Reitor desta Universidade. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional nos diferentes contextos. Possui vasta experiência na gestão de instituições da Rede La Salle no Brasil. Presidente da Associação Nacional da Educação Católica no Brasil (gestão 2014-2016 e 2018-2020).  
*E-mail: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br*

### **Ruben Marcelino Bento da Silva**

Doutor em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo, 2016). Mestre em Teologia pela Faculdades EST (São Leopoldo, 2012). Licenciado em Letras pela Universidade Estácio de Sá (Rio de Janeiro, 2008). Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (Rio de Janeiro, 2000). Possui experiência docente nas áreas de Teologia e Língua Portuguesa. Pesquisa sobre Exegese Bíblica do Antigo Testamento, Teologia Bíblica do Antigo Testamento e Arte Sequencial e Cultura Pop. Integra o grupo de pesquisa “Arqueologia e Religião” e o “Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Arte Sequencial, Mídias e

Cultura Pop”, ambos da Faculdades EST, São Leopoldo/RS. Foi professor na Universidade La Salle, Canoas (entre 2014 e 2019).

*E-mail: ruben.rmbs@gmail.com*

### **Sabrini Hoffmann Francisco**

É graduanda em Pedagogia pela Universidade La Salle (UNILASALLE, 2017). Atualmente é professora de educação básica no Município de Canoas, na Escola Municipal de Educação Infantil Idara Rocha. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cinema, arte sequencial, educação, homofobia, religião. É participante do grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq.

*E-mail: sabrinifrancisco@gmail.com*

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abordagem 114  
alicerces 80  
Alicerces Formativos 97  
aplicação 28, 87, 92, 157, 160  
aplicativos 113, 116, 118, 119  
aprendizado 36, 74, 127, 131  
aprendizagem 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 25, 31, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53, 54, 64, 67, 69, 70, 74, 79, 84, 96, 113, 118, 119, 120, 125, 128, 132, 134, 143, 145, 147, 148, 154, 161, 162  
Aproximações 111, 121  
Artefatos 112, 116, 121  
artefatos tecnológicos 87, 106, 113, 114, 121, 122, 123  
artigos 113, 114, 115, 147  
Aula 150  
autoria ameríndia 151

### C

colaborativa 20, 94, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125  
Competências 44, 45, 48, 55, 59, 61, 66, 77  
comunicação 23, 29, 40, 42, 43, 63, 65, 91, 92, 93, 96, 98, 99, 101, 104, 108, 113, 114, 119, 122, 129, 136, 161, 172  
conhecimento 11, 13, 14, 16, 20, 22, 23, 26, 31, 34, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 54, 56, 57, 69, 71, 72, 75, 79, 84, 86, 87, 88, 91, 92, 94, 98, 102, 104, 106, 108, 120, 121, 125, 127, 130, 136, 137, 141, 154, 159, 162, 170  
contemporâneas 18, 76  
Contornos 85  
Crítica 78, 126  
Cultura 42, 43, 97, 108, 109, 110, 152, 157, 160, 164, 167, 171

cultura afro-brasileira 151  
Cultura Digital 97, 108

### D

Desafiadores 85  
Desenvolvimento 16, 124, 126  
digital 14, 15, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 121, 125, 127, 131  
Discussões 38  
dissertações 113, 115  
Distanciamentos 121  
diversidade 36, 76, 101, 127, 130, 131, 136, 137, 138, 139, 147, 170  
docente 12, 13, 15, 16, 28, 36, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 79, 119, 121, 128, 139, 142, 147  
Documentários 150

### E

Educação 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 26, 28, 32, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 59, 61, 66, 76, 77, 78, 79, 80, 85, 96, 97, 108, 109, 110, 111, 115, 116, 124, 125, 127, 140, 148, 149, 167, 171, 172  
educadores 32, 104, 105, 106, 110, 127, 130, 140, 143, 145, 147, 151, 154, 155, 157, 162, 170  
ensino 13, 14, 15, 16, 24, 25, 29, 32, 35, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 64, 71, 74, 79, 84, 91, 113, 119, 120, 121, 124, 128, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 154, 156, 157, 160, 161, 162, 169, 170, 171  
ensino-aprendizagem 113, 119, 120, 143, 147  
escola 20, 22, 24, 25, 29, 30, 31, 34, 39, 40, 43, 45, 46, 48, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 71, 72, 74, 75, 79, 111, 117, 129, 131,

132, 135, 140, 143, 146, 148, 158, 159, 161, 163, 168, 171

escolar 16, 20, 24, 25, 27, 28, 39, 41, 48, 55, 57, 60, 61, 66, 68, 75, 108, 116, 132, 157, 158, 159, 161, 170, 172

escolas 28, 29, 32, 34, 39, 43, 47, 49, 52, 54, 55, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 127, 132, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 162, 166, 169, 170

Escrita 80, 112, 115, 116, 121, 125

Escrita Colaborativa 112, 116, 121

estudante 12, 14, 15, 113, 121, 123

etnias 151, 154, 159, 162, 163, 164

experiências 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 27, 30, 31, 36, 38, 40, 41, 42, 69, 71, 72, 73, 84, 85, 87, 95, 106, 108, 128, 131, 133, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 147, 148, 163

experiências contemporâneas 18

expressão 36, 38, 41, 76, 88, 90, 98, 99, 122, 130, 132, 137, 138, 139, 143

expressões culturais 127

**F**

facilitação 113

Ferramenta 126

Filmes 150

flexibilização 113

Formação 41, 44, 45, 77, 78, 127, 140, 149

formação docente 13, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 60, 70, 72, 73, 74, 75, 79

**G**

Google Docs 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 122, 123, 125

**H**

história 17, 26, 30, 35, 37, 40, 58, 69, 83, 133, 141, 142, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172

histórias 13, 15, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 127, 129, 130, 135, 137, 139, 140, 146, 148, 152, 154, 157, 162, 163, 165, 166, 169

Histórias em Quadrinhos 126, 149

HQs 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

## I

impresso 81, 83, 84, 85, 92, 107, 133, 143

indígena 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172

informação 90, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 108, 113, 130, 132, 154, 156, 161, 172

Inovação 44, 45, 124

interação 11, 20, 26, 42, 54, 72, 113, 120, 121, 122, 123, 127, 140

## L

lápiz 81, 85

Lei 53, 76, 151, 152, 157, 158, 159, 170, 171

Leitura 80, 110, 126, 134, 149

Leitura Crítica 126

Libreoffice Writer 112, 123

Livros 114, 115, 150

## M

materiais 30, 38, 43, 98, 99, 114, 115, 129, 132, 137, 139, 146, 147, 151, 154, 157, 158, 167, 168, 170

Metodologia 124, 155

Microsoft Word 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 122, 123, 125

mini-histórias 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43



## N

narrativas 19, 21, 23, 25, 26, 30, 34, 40, 41, 138, 141, 151, 152, 153, 154, 162, 163, 165, 166, 168, 172

## O

obrigatoriedade 151, 152, 157, 160, 169, 171  
offline 113  
oficinas 16, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 32, 39, 146  
online 85, 89, 92, 94, 110, 113, 114, 119, 120, 121, 122, 123, 124

## P

participação simultânea 113, 123  
pesquisa 16, 19, 20, 23, 43, 45, 47, 48, 53, 54, 55, 56, 60, 63, 65, 66, 78, 87, 94, 109, 110, 113, 114, 115, 123, 124, 127, 129, 140, 143, 147, 155, 156, 164, 171  
plataformas 101, 113, 114  
Prática 44, 45  
práticas pedagógicas 48, 96, 97, 127, 129, 140, 147, 154  
problema 45, 48, 49, 53, 54, 62, 63, 67, 68, 69, 74, 75, 83, 85, 101, 111, 118, 128  
processo pedagógico 81, 108, 113  
Processos pedagógicos 23  
produções 16, 127, 155, 163, 168  
projeto 16, 24, 25, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 77, 92, 124, 154, 156, 167, 172  
Protagonismo 162  
Protagonismo indígena 162

## Q

quadrinhos 15, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 148  
Quadrinhos 126, 147, 148, 149

## R

receptividade 56, 58, 61, 66  
Reconhecimento 44, 45, 138  
Recontextualização 44, 46  
Recursos 150  
Recursos Didáticos 150

## S

saberes indígenas 162, 171  
Sala de Aula 150  
singularidades 40, 41  
sites 105, 113, 143, 154

## T

tecla 81, 85, 106  
Tecnificação 44, 46  
tecnologias 14, 15, 16, 17, 23, 24, 40, 83, 85, 87, 89, 90, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 123, 127, 128, 133, 136, 140, 143, 147, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 169, 172  
Tecnologias 16, 23, 109, 127, 140, 150  
Tecnologias Educacionais 150  
tela 81, 83, 84, 85  
tendência 57, 58, 113  
teses 113, 114, 115  
trabalho 19, 20, 22, 24, 28, 30, 34, 38, 39, 41, 42, 46, 50, 51, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 74, 78, 82, 83, 85, 100, 113, 121, 122, 124, 129, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 170

## V

vantagens 113, 118, 119, 123

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# EDUCAÇÃO PERMANENTE E INCLUSÃO TECNOLÓGICA

