

Organizadoras
ELISABETE CERUTTI
MANOELLE SILVEIRA DUARTE



A pesquisa em Educação e Tecnologias entre respostas e novas perguntas.

A pesquisa em educação e
tecnologias: entre perguntas e
respostas



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

REITOR

Luiz Mario Silveira Spinelli

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Giovani Palma Bastos

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretora Acadêmica

Elisabete Maria Zanin

Diretor Administrativo

Paulo Roberto Giollo

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Francisco de Assis Górski

Diretora Acadêmica

Michele Noal Beltrão

Diretor Administrativo

Jorge Padilha Santos

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Edson Bolzan



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Denise Almeida Silva (URI)

Comitê Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE/ UNESPAR)
Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)
Alexandre Marino Costa (UFSC)
Antonio Carlos Moreira (URI/FW)
Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Edite Maria Sudbrack (URI/FW)
Elton Luiz Nardi (UNOESC)
José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal/UNESP)
Leonel Piovezana (Unochapeco)
Liliana Locatelli (URI/FW)
Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)
Lizandro Carlos Calegari (UFSM)
Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)
Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)
Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo/ANHANGUERA)
Miguel Ângelo Silva da Costa (UNOCHAPE-CO)
Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)
Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS)
Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)
Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)
Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)
Walter Frantz (UNIJUI)

Consultores

Attico Inacio Chassot (Centro UniversitárioMetodista)
Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)
Barbara Estevão Clasen (UERGS)
Breno Antonio Sponchiado (URI/FW)
Claudia Battestin (URI/FW)
Cledimar Rogério Lourenzi (UFSC)
Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)
Gelson Pelegrini (URI/FW)
Gustavo Brunetto (UFSM)
Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)
Patrícia Binkowski (UERGS)
Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)
Sibila Luft (URI/Santiago)

Elisabete Cerutti
Manoelle Silveira Duarte
Organizadoras

A pesquisa em educação e tecnologias: entre perguntas e respostas



Frederico Westphalen
2017



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Elisabete Cerutti; Manoelle Silveira Duarte

Revisão Linguística: Wilson Cadoná

Revisão metodológica: Tani Gobbi dos Reis

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Projeto gráfico: Tani Gobbi dos Reis

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).

Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.

Catálogo na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

P564 A pesquisa em educação e tecnologias: entre perguntas e respostas [recurso eletrônico] / Organizadoras: Elisabete Cerutti, Manoelle Silveira Duarte. – Frederico Westphalen : URI – Frederico Westph, 2017. 135 p.

Disponível em: <www.fw.uri.br/site/publicacoes>
ISBN 978-85-7796-206-8

1. Educação - pesquisa. 2. Tecnologia educacional. 3. Ensino – meios auxiliares. I. Cerutti, Elisabete. II. Duarte, Manoelle Silveira. III. Título.

CDU 371.3

Bibliotecária: Gabriela de Oliveira Vieira



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 9

Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	8
ELISABETE CERUTTI MANOELLE SILVEIRA DUARTE	
O USO DA TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A NEUROEDUCAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	11
IARA SALETE CAERÃO LUANA FUSSINGER ROSANE DE FÁTIMA FERRARI	
MUDAM-SE OS TEMPOS... MUDAM-SE OS LEITORES... A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS EM TEMPOS DE CIBERESPAÇO.....	27
ALESSANDRA TIBURSKI FINK NATANA FUSSINGER	
FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS DO CUIDAR E EDUCAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA	42
ALESSANDRA TIBURSKI FINK PAULO HENRIQUE CADONÁ	
CONCEITOS E REFLEXÕES SOBRE A CIBERCULTURA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	57
ELISABETE CERUTTI	
PARFOR DO CURSO DE LETRAS, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: O PROFESSOR-ACADÊMICO EM FORMAÇÃO.....	69
JAQUELINE FREU JULIANE CLÁUDIA PIOVESAN	
CADERNOS DE CULTURA: UMA NOVA PERCEPÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	84
ELISABETE CERUTTI LARISSA BORTOLUZZI RIGO	
NOVAS TICS APLICADAS À EDUCAÇÃO	98
ANDRÉ LUÍS STEFANELLO ROBERTO DOS SANTOS RABELLO	

**TECNOLOGIAS DA INFORMÁTICA E DA COMUNICAÇÃO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO 110**

MARCIA DALLA NORA

MANOELLE SILVEIRA DUARTE

NEUSA MARIA JOHN SCHEID

**REDE SOCIAL *FACEBOOK*: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE SEU
USO NO ENSINO 121**

ELIANE MARIA BALCEVICZ GROTTO

LUDGERIO FERRAZ

NEUSA MARIA JOHN SCHEID

Apresentação

O cenário atual tem sido marcado por profundas mudanças, em especial no que tange em relação educação e às novas tecnologias. São mudanças oriundas dos processos de reestruturação de uma sociedade, cada vez mais globalizada, e que nos convida a uma inserção gradativa nos ambientes digitais. Essa movimentação intensa dos diversos recursos tecnológicos está mudando a forma como nos relacionamos com as pessoas e, principalmente, como produzimos e adquiramos novos conhecimentos. Diante deste contexto, é latente a necessidade de modificarmos, inovarmos a maneira como ensinamos.

A segunda edição deste livro, conduzido pelo título: **A PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS, ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS**, pretende compartilhar com os leitores as produções científicas dos integrantes do GPET – Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. São professores de diversas áreas do conhecimento que buscam respostas para as perguntas que nos intrigam em relação à inserção das tecnologias no contexto escolar. O grupo vem se consolidando através do exercício da pesquisa, qualidade inerente ao ser humano, na busca constante por respostas e novas práticas que possam contribuir com a educação.

No primeiro artigo desta edição, intitulado **O USO DA TECNOLOGIA E SUA RELAÇÃO COM A NEUROEDUCAÇÃO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO**, as autoras, Dr^a. Iara Salete Caierão, Luana Fussinger e Ma. Rosane de Fátima Ferrari adentram o mundo da neurociência, analisando sua relação com a educação, no intuito de verificar as contribuições do uso dos recursos tecnológicos no ensino universitário.

Ao vislumbramos uma nova relação entre o ensinar e o aprender, torna-se necessário refletirmos sobre o processo de formação do leitor, hoje imerso no ciberespaço. Sendo assim, o artigo escrito pelas autoras Ma. Alessandra Tiburski Fink e Natana Fussinger, **MUDAM-SE OS TEMPOS... MUDAM-SE OS LEITORES... A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS EM TEMPOS DE CIBERESPAÇO** propõe-nos entender o uso da tecnologia como novos espaços e novos recursos para o contador de histórias exercer sua função e contribuir para a formação do leitor.

Seguindo na mesma linha, o terceiro artigo, também da professora Ms. Alessandra Tiburski Fink, juntamente com Paulo Henrique Cadoná, recebe o título de **FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL E TECNOLOGIAS: PERSPECTIVAS DO CUIDAR E EDUCAR NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA DA INFÂNCIA**. Sabemos que a Educação Infantil, envolve, simultaneamente, o cuidar e o educar, desta forma, surge à necessidade de se instaurar um diálogo correlacionando o cuidar e o educar com as tecnologias, discute sobre a formação do professor em um cenário tecnológico, onde o espaço para a pesquisa e a construção e elaboração de matérias tornou-se rápido.

A contribuição da Dr^a. Elisabete Cerutti está na abordagem sobre **PENSAR A CIBERCULTURA E A AÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES, CONCEITOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS**, que traz uma análise sobre as ferramentas pedagógicas disponíveis aos professores em tempos em que vivemos a cibercultura inclusive no contexto escolar.

O artigo intitulado **PARFOR DO CURSO DE LETRAS, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA DA URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: O PROFESSOR-ACADÊMICO EM FORMAÇÃO** de autoria da Ma. Juliane Claudia Piovesan e Jaqueline Freu busca compreender as implicações na formação inicial e continuada dos sujeitos diante dos desafios da realidade.

Para as autoras do artigo **CADERNOS DE CULTURA: UMA NOVA PERCEPÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR**, Dr^a. Elisabete Cerutti e Ma. Larissa Bortoluzzi Rigo é visível a influência dos espaços midiáticos na forma de pensar e, conseqüentemente, de agir das pessoas. Contudo, as tecnologias podem e devem ser utilizadas como forma de tornar esse olhar mais crítico de forma interdisciplinar.

Na mesma direção, o próximo artigo **NOVAS TICS APLICADAS À EDUCAÇÃO**, de autoria do Dr. Roberto dos Santos Rabello e Esp. André Luís Stefanello, ambos da área da informática, contextualiza a inserção das TICs na educação de forma abrangente e concisa. Apresenta possibilidades pedagógicas, através de aulas diferenciadas até os desafios dos professores em utilizar estes recursos.

O oitavo artigo **TECNOLOGIAS DA INFORMÁTICA E DA COMUNICAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO**, de autoria da Ma. Manoelle Silveira Duarte, da Ma. Marcia Dalla Nora e da Dr^a Neusa Maria John Scheid apresenta os recursos metodológicos da informática educacional como necessários para a formação de professores.

Para finalizar, a Ms. Eliane Maria Balcevicz Grotto' a Dr^a Neusa Maria John e o Scheid Ludgerio Ferraz autores do texto **REDE SOCIAL FACEBOOK: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES DE SEU USO NO ENSINO** provocam a discussão sobre as redes sociais que vêm ganhando espaço e atenções e encerra, de forma magistral, o debate aqui proposto.

O êxito deste trabalho cabe a cada um dos colaboradores que se empenharam em pesquisar, analisar e produzir estes saberes partilhados. Desejamos uma saborosa leitura a todos aqueles que buscam a concretização efetiva desta relação educação e tecnologias, uma vez que este livro digital trata de um tema tão necessário à formação dos atuais e futuros educadores. Até breve, em nossa próxima edição.

Elisabete Cerutti

Líder do Grupo

Manoelle Silveira Duarte

Responsável Técnica

O uso da tecnologia e sua relação com a neuroeducação no contexto universitário

Iara Salete Caerão¹
Luana Fussinger²
Rosane de Fátima Ferrari³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O avanço tecnológico dos últimos anos alterou profundamente os paradigmas da sociedade atual, gerando transformações aceleradas, principalmente, no que tange aos instrumentos de comunicação e de trabalho. As mudanças tecnológicas também influenciaram o surgimento de novas perspectivas na área educacional, incentivando o posicionamento docente na busca do entendimento dessas inovações, pois nos dias de hoje, saber não se remete mais a capacidade de lembrar-se das informações ou até mesmo decorar os conteúdos recebidos, mas se constitui na medida em que os conhecimentos são encontrados e utilizados em meio a situações reais.

Sendo considerado um processo de busca e construção crítica do conhecimento, o ensino na universidade, apresenta um papel determinante na sociedade e é responsável pela formação e a aprendizagem dos alunos que, futuramente, aplicarão os conhecimentos adquiridos na prática. (FERRARI; CANSI, 2006). Não é por nada que a presença das tecnologias impacta decisivamente o planejamento e o desenvolvimento da docência, tornando-se visíveis suas influências nas instituições superiores.

¹ Graduada em Letras e Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar; Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul ; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Graduada em Pedagogia e Psicologia, Especialista e Mestre em Psicopedagogia. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Orientadora de Projetos de Iniciação Científica.

Deste modo, procurou-se direcionar o uso das novas tecnologias ao contexto universitário, pelo fato de que podem contribuir para a melhoria das condições do acesso à informação, minimizar as limitações relacionadas ao tempo e ao espaço e facilitar a comunicação. Além disso, os recursos tecnológicos podem auxiliar na prática do professor em seu trabalho diário em sala de aula. Entretanto, em meio à utilização dessas ferramentas, ressalta-se a importância da ação pedagógica, bem como se evidencia a necessidade da revisão de princípios, conteúdos, metodologias e práticas existentes na universidade.

Nos dias atuais, muito se discute acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário. Todavia, na tentativa de melhorar as práticas de ensino, surgem novas propostas metodológicas que visam aprimorar aquelas que ainda prevalecem na universidade. Buscando fortalecer, ainda mais, a ascensão das tecnologias como alternativa para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, o estudo apresenta o conceito das neurociências e a sua relação com o contexto universitário, abordando as influências das ferramentas tecnológicas no modo como o sujeito aprende.

1 CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E O PERFIL ACADÊMICO

O acesso ao ensino superior como possibilidade de ascensão social permitiu a elevação do ingresso à universidade para camadas cada vez mais amplas da sociedade. No entanto, as abordagens de Zabala (2004) evidenciam que o aumento da abrangência do acesso à graduação não se deu somente no sentido horizontal (diferentes classes sociais e diferentes localizações geográficas), mas também no sentido vertical (indivíduos de diferentes faixas etárias ingressam no meio acadêmico).

Neste sentido, o aumento da procura pelo nível superior resulta em aspectos que vão muito além da necessidade de atender grupos maiores e contratar novos professores, mas envolve preparação no que tange à heterogeneidade e à motivação, os interesses, as capacidades e as expectativas do novo perfil acadêmico que chega à universidade. Estes fatores, de uma maneira ou outra, acabam influenciando diretamente no retorno dos modelos clássicos de aula e, muitas vezes, na impossibilidade de responder às necessidades específicas de cada aluno, além da menor possibilidade de planejar e organizar as práticas profissionais docentes.

Tendo em vista o acadêmico que chega à universidade, torna-se necessário enfatizar que uma das características e condições básicas de seu perfil é a de que ele está em um período de aprendizagem, aperfeiçoamento e, principalmente, de construção e reconstrução. É preciso considerar estes fatores, uma vez que o modo como os alunos aprendem, algumas vezes, fica

alheio ao espaço de preocupações e saberes docentes. Assim, por vezes, o professor deixa de considerar sua relevância no processo de aprendizagem, delimitando-a apenas para o aluno. (ZABALZA, 2004).

Neste cenário, um antigo paradigma da educação persiste em algumas práticas universitárias, em que “ao professor cabe a tarefa de ensinar, esta é sua maior preocupação, obedecer ao currículo, repassar todos os assuntos de sua disciplina. Ao aluno resta aprender, e descobrir por si só como aprender no meio universitário.” (FERRARI; CANSI, 2006, p. 16). Diante de uma situação desestimuladora a aprendizagem, perpetua o insucesso acadêmico e o aluno pode vir a não conseguir alcançar o que lhe é exigido em termos de conhecimento.

Cada acadêmico chega à universidade trazendo vivências e individualidades, possuindo interesses próprios, ritmo e tempo de aprendizagens diferenciados. Porém, limitações cognitivas, socioafetivas e econômicas passam despercebidas, enquanto se dá “[...] a comparação do desempenho dos alunos com um parâmetro ideal e não com um parâmetro real, em que são avaliados resultados e não desempenhos.” (BORTOLANZA, 2002, p. 36).

Contudo, é atual e pertinente a necessidade de pesquisas e conhecimento científico, que visem considerar as características subjetivas do aluno, bem como o seu modo de aprender.

Uma das críticas constantes à universidade é de que ela continua sendo reprodutora dos valores dominantes e das desigualdades sociais. A legitimidade de uma instituição educativa não está nela mesma, mas sim no que poderá provocar com a construção de um saber e de uma prática transformadora. (BORTOLANZA, 2002, p. 37).

São justamente os estudos que definem como se dá a aprendizagem que permite uma visão mais abrangente e integradora sobre o tema. Por isso, as mudanças nos paradigmas direcionados ao processo de ensino-aprendizagem são reforçadas pelas investigações de Weinstein e Mayer (1986 apud ZABALZA, 2004) que evidenciam os seguintes pressupostos:

- Necessidade de modificar o olhar sobre a concepção de aluno que era direcionada a alguém que apenas memoriza passivamente as informações apresentadas pelo professor, considerando a aprendizagem um processo ativo que ocorre no aluno dependendo da sua influência.
- Os resultados da aprendizagem não dependem somente do professor, mas da informação que ele apresenta e, principalmente, do caminho seguido pelo aluno para processá-la.
- O processo de aprender é configurado tanto pelas estratégias de ensino (modo como o conteúdo é apresentado), quanto pelas estratégias de aprendizagem (maneira como o aprendiz organiza, elabora e interage com a informação recebida).

Por outro viés, complementa-se que o conteúdo, considerado desestimulante e repetitivo, adquira uma nova roupagem, tendo em vista a era informatizada que facilitou o acesso às informações e possibilitou novas descobertas e saberes de modo mais significativo. Assim, interagir ativamente, criar, viabilizar possibilidades, construir conhecimento, são ações que precisam prevalecer para que a aula torne-se mais envolvente e dinâmica.

Ao analisar as maneiras de como o aluno aprende, a figura 1 apresenta a aprendizagem que ocorre de modo passivo, caracterizando-se, principalmente, pela concepção de que para aprender basta prestar atenção na fala do professor, já que este tem o papel de organizar o assunto e transferi-lo de maneira clara. Nesta perspectiva, os alunos dependem totalmente do professor, evidenciando-se assim uma educação bancária, baseada unicamente na transmissão de informações.



FIGURA 1 – PIRÂMIDE DO APRENDIZADO

Fonte: Dale (2015).

Já a aprendizagem ativa, também presente na figura, demonstra que o aluno deve participar da aquisição do conhecimento, focalizando em seus objetivos e buscando conhecimento continuamente, a fim de se tornar um protagonista e corresponsável pela aprendizagem. Logo, é importante trabalhar com metodologias mais dinâmicas, como a elaboração de pesquisas, perguntas, tarefas, projetos, aulas vivenciais, experimentais, de grupo, utilizando-se, para tanto de recursos, tais como: o celular, o computador, os laboratórios, a internet, a biblioteca, a máquina fotográfica, o gravador, a filmadora, e outros que auxiliem os alunos a atingirem seus objetivos.

Certamente, o debate sobre a educação superior, pode gerar novas possibilidades no que se refere ao papel que os educadores devem assumir, ajudando os estudantes a participarem da construção do conhecimento. Assim, ao tornar o processo de ensino e aprendizagem um meio no qual “[...] o aluno aprende errando, discutindo, experimentando, divergindo, argumentando, construindo, desconstruindo e reconstruindo o conhecimento, de forma individual ou coletiva [...]” (BORTOLANZA, 2002, p. 46), será possibilitada a participação e a interação ativa entre a realidade e os conteúdos abordados. “Não é fazendo mais que se faz melhor. É a reflexão compartilhada, sobre prática e teoria, com o tempo e a assimilação necessária, que provocam mudanças.” (BORTOLANZA, 2002, p. 48).

Durante a prática educativa, muitas vezes passam-se despercebidos tanto o novo perfil do aluno, quanto à realidade vivenciada por ele. Assim, é válido destacar que, “vivemos em um mundo cada vez mais mergulhado, dependente, guiado e produzido pela tecnologia” (SAMPAIO; LEITE, 2004, p. 16), podendo ser caracterizado pela presença de três gerações: a geração X da qual fazem parte os adultos mais velhos que convivem com a tecnologia, mas não dependem fundamentalmente dela; a geração Y daqueles que ainda crianças foram apresentados a este ramo conectado, aprendendo a viver por meio dele, mas não sendo tão dependente das tecnologias; por fim, a geração Z dos “nativos digitais”, que caracteriza-se por não conseguir ter uma vida independente dos meios tecnológicos, não encontrando outras maneiras para desenvolver suas atividades sem estes recursos. (PRENSKY, 2001).

Por meio dessa perspectiva, através da presença das tecnologias, os “imigrantes”, são aquela geração que precisou aprender a utilizá-las no decorrer de suas vidas, sendo habituados à transmissão de conhecimentos pelo professor e a passividade de ser apenas um ouvinte. Diferentemente disso, os “nativos digitais” já nasceram em meio à sociedade tecnológica e acabam se sentindo estimulados a participar de atividades, que visem à interação e à exploração, ou seja, aprendem melhor vivenciando, experimentando e sentindo.

Tendo em vista que os nativos digitais estão habituados a obter informações de forma rápida, isso faz com que possuam características diferentes das gerações anteriores. Essa geração que “pensa e processa informações de forma diferente tem o hábito de ficar constantemente conectada e está acostumada a interagir com diversas mídias ao mesmo tempo.” (PESCADOR, 2010, p. 2). Por isso é possível assegurar que,

O fato de estarem constantemente cercados por vários dispositivos e serem capazes de simultaneamente ouvir o *iPod*, assistir à televisão, enviar e receber textos no *twitter* e navegar na internet tem gerado a opinião popular de que trabalham de maneira diferente e, por conseguinte, o seu cérebro é conectado de maneira diferente. (VALENTE, 2012, p.1).

Métodos ultrapassados aliados a aulas expositivas ainda prevalecem no contexto universitário, mesmo diante das evidências ressaltadas por vários estudos, que demonstram o quanto a aprendizagem ativa é capaz de favorecer a construção do conhecimento e diminuir os índices de insucesso acadêmico. Nesta perspectiva, ao invés de ouvir passivamente, os alunos passam o tempo da aula envolvidos em responder e resolver tarefas ou discutindo soluções sobre o material de estudo com os colegas. “As melhores perguntas são desafiadoras e envolvem a compreensão e o uso de conceitos básicos, em vez de memorização simples.” (WIEMAN, 2014, p. 60). Por isso, o aluno entende a importância daquele conhecimento e como ele pode ser usado na resolução de seus problemas cotidianos.

O aprendizado é resultado de processos cognitivos, sendo influenciado por diversas interfaces que precisam ser consideradas para o melhor desempenho acadêmico do estudante. Por isso, o desafio que tem movido o presente estudo, é o de analisar como o uso dos recursos tecnológicos pode contribuir como uma alternativa para o ensino na universidade. Por isso, através da integração das pesquisas referentes às neurociências e diante da necessidade de melhores formas de ensinar, as tecnologias serão evidenciadas como um meio didático a ser utilizado em benefício da aprendizagem.

2 NEUROCIÊNCIA – TECNOLOGIA – UNIVERSIDADE: um diálogo necessário

Quando se fala em neurociências no Ensino Superior, pensa-se em como essa ciência, que investiga os princípios da estrutura e do funcionamento neural, pode contribuir com o ensino e a aprendizagem na universidade? Num primeiro momento, visando aprofundar teoricamente o estudo das neurociências, direcionadas ao processo de ensino-aprendizagem, as abordagens da neurociência comportamental e cognitiva servirão de base neste estudo. A abordagem comportamental visa compreender a relação entre os sistemas que influenciam o comportamento, tendo em vista condições diferenciadas. Já a abordagem cognitiva, volta-se para o estudo dos processos que envolvem o pensamento, a linguagem, o aprendizado e a memória. (LUNDY-EKMAN, 2000). Essas subdivisões permitem uma maior aproximação com a temática proposta, pois acabam tratando de aspectos relevantes, para compreensão das funções cerebrais e, conseqüentemente, dos processos que influenciam diretamente a aprendizagem.

O trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele conhece o funcionamento cerebral. Conhecer a organização e as funções do cérebro, os períodos receptivos, os mecanismos de linguagem, da atenção e da memória, as relações entre cognição, emoção, motivação e desempenho, as dificuldades de aprendizagem e as intervenções a elas relacionadas contribui para o cotidiano do educador na escola [...]. (COSENZA; GUERRA, 2011, p.143).

Segundo Guerra (2011), o conhecimento sobre o funcionamento do Sistema Nervoso e, em especial, do cérebro cresceu muito nos últimos anos, principalmente, na chamada Década do Cérebro (1990 – 1999). Os avanços das técnicas de neuroimagem e eletrofisiologia, assim como os estudos na área deram um grande impulso às neurociências e a outros ramos das ciências que se dedicam ao estudo do Sistema Nervoso, tornando-a confiante e oferecendo contribuições reais e bastante necessárias a vários campos.

Neste sentido, ao declarar que as neurociências ainda são uma novidade em comparação a outras ciências, Ramachandram (2014, p.7) afirma que os avanços em ritmo acelerado, nesta área, deram-se pelo fato de que: “Aspectos da nossa vida mental nos geram curiosidade natural”. E foi justamente essa curiosidade natural que possibilitou a grande proporção que os estudos sobre o cérebro atingiram: “De genes a células, de circuitos à cognição, a profundidade e amplitude da neurociência hoje [...]” (RAMACHANDRAM, 2014, p.7).

Migliori (2013) assegura que tradicionalmente as neurociências eram vistas como um ramo da biologia. Entretanto, diante das investigações acerca do cérebro, da mente e do comportamento, a finalidade dos estudos neurocientíficos vem sendo ampliada. Assim, as neurociências tornaram-se um campo multi/interdisciplinar e abriram espaço para diversos ramos de pesquisa, entre eles a neuroeducação. (TOKUAHMA-ESPINOSA, 2011).

A interface entre as neurociências e a educação surgiu no final da década de 2000 e foi inicialmente denominada “*mind, brain and education*” (MBE) ou “mente, cérebro e educação” (MCE). Gerada a partir da intersecção entre as neurociências e educação, a neuroeducação é um campo de estudo que trabalha com a interação entre a Neurologia, a Psicologia e a Pedagogia, voltando-se para as abordagens cognitiva e comportamental das neurociências. Em síntese suas abordagens ligam mente, cérebro e educação em benefício da aprendizagem. (OCDE, 2003)

O principal objetivo da neuroeducação é o de explicar os comportamentos da aprendizagem, isso se efetiva diante dos neurologistas, que se dedicam ao cérebro, enquanto os psicólogos se debruçam sobre a mente, na busca de questões para complementar ainda mais os conhecimentos sobre o tema. As questões estudadas por esse campo podem ser usadas para melhorar e fundamentar as práticas em sala de aula, pois consolidam as mudanças que ocorrem no cérebro durante a aprendizagem e a observação comportamental do indivíduo.

Em síntese, as neurociências se constituem como a ciência do cérebro e a neuroeducação como ciência do ensino e da aprendizagem, utilizando os conhecimentos das neurociências na educação. (FERREIRA, 2009). Dessa maneira, através do entendimento de como os estímulos chegam ao cérebro, da maneira como as memórias se consolidam e de como se tem acesso às informações armazenadas, por exemplo, a neuroeducação ajuda a entender melhor os fatores que

envolvem a aprendizagem. Também, sugere-se que o uso das tecnologias possa ser desenvolvido e aplicado, sendo necessário que,

[...] a área de pesquisa da Neuroeducação [...] não se limite a integrar o conhecimento de pedagogos, neurocientistas e psicólogos, mas de todas as demais áreas [...] todas elas imbricadas na ecologia tecnológico-cognitivo-informacional-comunicacional de Internet, sala de aula, entretenimento e interação, aprendizado e aplicação, produção e recepção, entre tantas outras características tanto opostas como complementares que caracterizam a educação no Século XXI. (ZARO et al., 2010, p. 206).

As novas tecnologias são ferramentas que vêm sendo implementadas no sistema de ensino como uma possibilidade para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, assim, Freitas e Lima (2015) explicitam que a introdução dos recursos tecnológicos no ambiente escolar não deve restringir-se à utilização de determinados equipamentos. As tecnologias devem ser aliadas do professor, como uma alternativa para ressignificação do fazer pedagógico que, consequentemente, influenciará a aprendizagem.

Tablets, wifi, ebooks, gadgets, notes e nets. Facebook, blogs, tubes, wikis, tweets. Acesso imediato, interatividade, informação total. As tecnologias de informação e comunicação estão mudando dramaticamente as formas de trabalho, de socialização, de comunicação e, como não poderia deixar de ser, da aprendizagem. (SABBATINI, 2011, p.1).

Cabe ressaltar que, com a inserção das novas tecnologias no ambiente universitário, o professor não deixa de ter importância na mediação da aprendizagem, mas ele passa a ser o elemento principal nesse processo, tendo que utilizar esse recurso como um meio didático para o enriquecimento da prática educativa. Por isso, fazem-se necessários, profissionais qualificados que atendam os requisitos e as demandas da sociedade tecnológica. Neste sentido, a ação pedagógica deve ir além da transmissão de conhecimentos, pelo fato de que “a tecnologia que está presente e evoluindo a cada dia deve ser posta diante desses alunos como um instrumento para ajudar a resolver tais problemas e não como uma simples diversão ou uma aula diferente”. (PESSANHA, 2013, p.1).

O professor necessita estar preparado para interagir com essa geração mais atualizada e informada, por isso, recomenda-se que o educador esteja atento para o modo como utiliza os recursos tecnológicos, observando a adequação com a metodologia e os conteúdos propostos pelo currículo, à maneira como é exposta e compreendida a informação, sem deixar de lado sua análise efetiva, o nível de conhecimento crítico perante determinados recursos, entre outros.

Os conhecimentos acerca das neurociências aliados às tecnologias podem promover alternativas que correspondam às necessidades da educação, tanto para o processo educativo dos professores, quanto para compreensão dos alunos. Contudo, os estudos das neurociências aliados

à educação geram questões desafiadoras, mas que necessitam contar com o envolvimento dos professores tanto na aquisição, quanto na aplicação dos conhecimentos neurocientíficos.

2.1 As tecnologias e suas influências no processo de ensino-aprendizagem

As novas tecnologias estão proporcionando mudanças inovadoras na maneira como a informação está sendo acessada e processada. Nessa perspectiva, “[...] a produção de um simples conjunto de lâminas ou de um vídeo educacional, relativas ao uso de uma ou duas cores, um tipo de letra, ou seu tamanho, um fundo de tela, uma textura, um movimento, ou outros itens podem alterar a percepção ou a atenção dos alunos.” (ZARO et al, 2010, p. 205). A partir disso, justifica-se a análise dos impactos das tecnologias sobre a emoção, a memória e a atenção, bem como durante a consolidação do aprendizado e os demais fatores que permeiam na interação dos estudantes com o conhecimento.

O uso das mídias pode promover mudanças no comportamento, contribuindo para a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos. De acordo com essa abordagem, a emoção torna-se um fator relevante para o reconhecimento de estímulos importantes para sobrevivência, pois possibilita a interação com o mundo e a nossa subjetividade. Diante da descoberta daquilo que é novo, Mora (2012, p.7) afirma que: “As emoções despertam e mantêm tanto a curiosidade quanto a atenção [...] as aprendizagens em sala de aula”.

Efetivamente, a emoção interfere no processo de aprender e conforme Izquierdo, (2012 apud SALLA, 2012, p.3) “quanto mais emoção contenha determinado evento, mais ele será gravado no cérebro”. De acordo com Salla (2012), a constatação de que a emoção interfere na retenção da informação também é resultado das pesquisas de Larry Cahill e James McGaugh da Universidade da Califórnia nos Estados Unidos. Nos estudos realizados pelos pesquisadores, foram mostradas duas séries de imagens aos envolvidos, sendo que uma tinha caráter emocional e a outra era neutra. O grupo teve uma recordação maior das imagens emotivas e por meio do tomógrafo foi observada a relação entre a ativação da amígdala (parte do sistema límbico) e a formação de novas memórias.

Neste sentido, Mora (2012) assegura que a aprendizagem só será efetiva se estiver guardada na memória, para isso, quanto mais inovadora e estimulante é a atividade, mais sentido ela vai apresentar para o aluno. Assim, conforme os estudos de Maia (2011), a consolidação da memória, bem como da aprendizagem dependem do reconhecimento do hipocampo. Ele determina quais informações, dentre as milhares processadas pela memória de trabalho, serão retidas e até consolidadas no lobo frontal (coordenador geral das memórias). Como não temos

autonomia diante dessa tarefa realizada pelo hipocampo, algumas características podem ajudar na consolidação das informações:

- O maior número de vezes que ela é apresentada ao indivíduo.
- O maior número de modalidades cognitivas e sensoriais que ela apresenta (informações auditivas, visuais e táteis).
- A associação do elemento com aprendizagens anteriores (aprendizagem significativa).
- A associação com estímulos afetivos.

Neste sentido, a repetição é necessária para a aprendizagem, pois os neurônios do hipocampo (memórias) e do córtex vizinho do lobo temporal (audição) funcionam integradamente. Com base nesta abordagem, é possível destacar também que “[...] a repetição de uma atividade faz com que as ligações de uma rede vão ficando cada vez mais fortes e mais neurônios são envolvidos nessa atividade.” (TABACOW, 2006, p. 101). Ao direcionar a educação, esse processo pode se fortalecer ainda mais se vínculos e relações com os conteúdos forem criados.

Uma boa parte das informações que chega ao cérebro acaba não sendo processada, em contrapartida, ele apresenta um mecanismo que permite selecionar aquilo que é mais importante. Contudo, ressalta-se a importância de que: “O material a ser aprendido deve ser exposto de maneira clara, coerente e estimulante. A memória que com ele se formará será maior ou menor, dependendo da atenção que aquilo que é aprendido merece de nós.” (IZQUIERDO, 2009, p.11).

“Só podemos conhecer porque podemos recordar. A memória é a força centrípeta que agrega aprendizagem, entendimento e consciência.” (TABACOW, 2006, p. 102). Desta forma, o cérebro só processa ao que está atento e isso depende essencialmente do que ele é capaz de entender. Com base nisso, é relevante destacar que a atenção está diretamente ligada com aquilo que apresenta significado e novidade, ou o que é percebido diante das associações com os conhecimentos prévios que o indivíduo já possui.

Nos dias atuais, é possível se evidenciar, que os estudantes são capazes de alternar com mais frequência a utilização dos recursos existentes. De acordo com os estudos de Valente (2012, p.1), os nativos digitais não conseguem prestar atenção em várias coisas ao mesmo tempo, pelo contrário, “Quando observados nessas situações de multitarefa, em 77% do tempo eles estão usando apenas um recurso de cada vez.”.

Adolescentes e adultos jovens frequentemente abusam de sua capacidade atencional, e pode-se observá-los estudando com um livro aberto em frente ao computador, que está ligado, enquanto escutam música em volume elevado em outro equipamento. Contudo, é bom lembrar que duas informações que viajem por um mesmo canal não serão

processadas ao mesmo tempo, pois o cérebro será obrigado a alterar a atenção entre as informações concorrentes. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 47).

De acordo com essa abordagem, sempre que a atenção é dividida, aspectos importantes poderão ser perdidos e o cérebro processará melhor uma informação de cada vez. Outro fator determinante nessa abordagem é a manutenção da atenção, que após algum tempo, tende a se desviar para atender estímulos presentes no ambiente ou para considerar processos centrais como o pensamento. Assim, diante de exposições muito extensas torna-se difícil manter o tempo todo o foco da atenção, surgindo à necessidade de se estabelecer estratégias variadas para intervenção.

Nos estudos de Tokuhami-Espinosa (2011), ficou evidente a queixa dos professores de que perdiam a atenção de seus alunos, durante as aulas. A autora assegura que a capacidade de atenção do aluno dura entre dez e vinte minutos, salientando o tempo máximo e o tempo mínimo, que uma pessoa consegue ficar focada em diferentes situações. Afirma também que, o tempo em que se pode prestar atenção pode variar, dependendo da idade do aluno, bem como, do interesse que ele tem pela matéria, da sua motivação interna para estudar o assunto, da relação com o professor ou com os conhecimentos prévios.

Se há 60 anos já era um desafio manter a atenção e o interesse de alunos que não tinham em mãos ferramentas que os dispersassem. Hoje em dia essa tarefa se tornou impossível, uma vez que a lousa e o giz competem com *iPhones* e *Androids* recheados de aplicativos e jogos extremamente atrativos. (MARTINS, 2014, p.1).

O novo perfil do estudante precisa ser considerado pela educação, possibilitando que a mesma adquira um novo formato ligado à tecnologia e facilite o processo de ensino-aprendizagem e a troca de informações. Considerar esses novos tempos, trazendo para as salas de aula sistemas de ensino que colocam o aluno dentro de um meio ao qual ele já está acostumado, pode possibilitar um interesse maior, além da vontade de evoluir, interagir e buscar o aprendizado. Por isso, sugerem-se as seguintes alternativas de ferramentas que, de acordo com Passarelli e Junqueira (2012), podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula:

- Televisão: por privilegiar a imagem, o som e o movimento, a televisão apresenta-se como uma alternativa envolvente para aprendizagem, podendo ser utilizada para introduzir conteúdos, aprofundá-los ou ilustrá-los.
- Vídeo: poderá ser utilizado para facilitar a compreensão dos conteúdos e a produção audiovisual também pode ser feita para ampliar, ainda mais, a criatividade e a capacidade cognitiva do aluno.
- *Blog*: a criação de um *blog* com a turma também pode ser uma estratégia para mobilizar os alunos e incentivá-los a troca de ideias e a busca por novas informações.

- Processador de textos, planilha eletrônica, apresentação de slides: permitem que o conteúdo apresentado em aula seja identificado de maneira mais clara e que os alunos interajam de um modo mais flexível com a escrita.
- Ferramentas de geoprocessamento (*Geobusca, Google Maps* ou *Google Earth*): além de facilitar o mapeamento de determinados locais, essas ferramentas permitem que o aluno desenvolva projetos, inserindo marcas coloridas, informações, fotos e até vídeos nos mapas.
- Redes Sociais: nesses ambientes é possível criar ou encontrar páginas ou grupos específicos ao que está se abordando em sala de aula. Além disso, as Redes Sociais possuem uma ferramenta de diálogo e de compartilhamento de informações, facilitando a disseminação do saber.
- Mapas mentais (*Map tools, FreeMind*): através dessa alternativa, um texto é construído de uma forma com que as informações sejam compreendidas facilmente. A principal informação fica no centro do mapa e os axiomas são preenchidos com informações secundárias.
- Ferramentas de busca (*Google, Yahoo, Bing*, enciclopédia online): podem ser utilizadas para propor pesquisas e atividades, auxiliando a busca de novas informações que possam se associar aos conhecimentos já existentes.
- Músicas e gravação de áudio: apresentam uma forma prazerosa para os estudos, ajudando a aumentar a concentração ou até mesmo facilitar a aquisição de novos conceitos.
- Imagens (fotografias, pinturas, ilustrações, ícones): seja para ilustrar um texto, apresentar uma informação de modo visual, a criação ou edição de imagens, apresentam-se como habilidades importantes na sociedade atual, facilitando a memorização de conteúdos.

Em síntese, pode-se afirmar que, “[...] o cérebro tem uma motivação intrínseca para aprender, mas só está disposto a fazê-lo para aquilo que reconheça significante.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p.48). Por isso, em meio à facilidade no acesso às informações, o uso das tecnologias pode fortalecer ainda mais a busca por novos conhecimentos e os vínculos e associações com os conteúdos. Da mesma forma, a ação pedagógica deve provocar o desafio diante do pensar, permitindo questionamentos e não oferecendo respostas prontas aos educandos.

Para finalizar, através da discussão do uso das tecnologias, aliadas ao saber neurocientífico, foram apresentadas não só alternativas para o professor, mas os pressupostos que levam a utilização das ferramentas tecnológicas na prática pedagógica. Contudo, mesmo que a intersecção entre esses campos possa oferecer contribuições importantes, elas precisam contar com a ação docente, tanto no que tange à viabilização, quanto à efetivação desses saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação contemporânea vivencia um novo paradigma. Paradigma este que evidencia, cada vez mais, a necessidade de se repensar as metodologias de ensino e, para tanto, as práticas pedagógicas para que, de fato, propiciem a aprendizagem. Diante disso, imbuí-se um desafio à docência universitária, a qual cabe levar em conta o conhecimento a respeito de como aprendem os estudantes e sob quais condições a aprendizagem é eficiente.

É preciso reconhecer que os resultados da aprendizagem não dependem somente do professor, mas da informação que ele apresenta e, principalmente, do caminho seguindo pelo aluno para processá-la. Assim, considera-se que a neuroeducação tem em vista que este campo pode propiciar o desenvolvimento de estratégias que garantam o entendimento de como o sujeito aprende, buscando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e a otimização da capacidade cognitiva do aluno.

O cérebro é um órgão fantástico e misterioso, onde suas regiões, lobos, sulcos e cavidades têm sua função e real importância num trabalho em conjunto, onde cada qual precisa e interage com o outro. Por isso, conhecer o papel do hipocampo na consolidação da memória, a importância do sistema límbico responsável pelas emoções, os mecanismos atencionais e comportamentais, entre tantos outros resultados das investigações neurocientíficas, torna-se relevante para formação acadêmica.

Mesmo diante das evidências científicas ressaltadas por vários estudos, métodos ultrapassados aliados a aulas prioritariamente expositivas ainda prevalecem no contexto universitário. É preciso ter clareza que, aquilo que os professores dizem não resultará na aprendizagem, mas ela será resultado daquilo que o acadêmico será capaz de estruturar e articular. Diante destas considerações, por apresentar grande influência na sociedade, o contexto universitário deve ser o ponto de partida da efetivação das propostas discutidas na prática e, conseqüentemente, o ampliador dos conhecimentos que poderão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O modo como os alunos aprendem não pode mais ficar alheio aos espaços de preocupações e saberes docentes. Por isso, ao apresentar alternativas e promover reflexões sobre a ação pedagógica, percebe-se o quanto é relevante o uso das tecnologias na universidade, uma vez que, a utilização de mais este recurso, pode propiciar um processo de ensino-aprendizagem mais ativo e significativo, tendo em vista que, atualmente, ao estudante universitário não cabe mais memorizar passivamente as informações apresentadas, mas participar da construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BORTOLANZA, Maria L. *Insucesso Acadêmico na Universidade: abordagens psicopedagógicas*. 1. ed. Erechim: EdFAPES, 2002.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALE, Edgar. *Pirâmide do Aprendizado*. Disponível em: < <http://educandoconstruindosaber.blogspot.com.br/2013/10/piramide-do-aprendizado.html> >. Acesso em: 20 mar. 2015.
- FERRARI, Rosane de F.; CANSI, Adriana. Investigação psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no Ensino Superior. *Revista de Ciências Humanas*, Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, vol. 6, n.7, p. 13, ago. 2006.
- FERREIRA, Aurélio B. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- FREITAS, Renival V.; LIMA, Magneide S. *As Novas Tecnologias na Educação: Desafios Atuais para a Prática Docente*. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA-EDUCACAO>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- GUERRA, Leonor. O diálogo entre a neurociência e a educação: da euforia aos desafios e possibilidades. *Revista Interlocução*, v.4, n.4, p.3-12, junho/2011. Disponível em: <interlocucao.loyola.g12.br/index.php/revista/article/download/91/74>. Acesso em: 16 jul. 2016.
- IZQUIERDO, Iván. Muitas formas de aprendizagem, muitas formas de memória. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 49, p. 8 – 11, fev/abr. 2009.
- LUNDY-EKMAN, Laurie. *Neurociência: fundamentos para a reabilitação*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.
- MAIA, Heber. *Neurociência e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1. ed., 2011.

MARTINS, Carlos W. *Uso de tecnologia na sala de aula ajuda a prender a atenção dos alunos*. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2014/05/11/uso-de-tecnologia-na-sala-de-aula-ajuda-a-prender-a-atencao-dos-alunos.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MIGLIORI, Regina. *Neurociência e educação*. São Paulo: Brasil Sustentável Editora, 1. ed., 2013.

MORA, Francisco. Neuroeducação: para ensinar e aprender melhor. *Revista Pátio*, Porto Alegre, n. 61, p. 6 – 9, fev/abr, 2012.

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. *Compreendendo o cérebro: rumo a uma nova ciência da aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, 2003.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antônio H. *Gerações Interativas Brasil - Crianças e Adolescentes Diante das Telas*. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012. Disponível em: <<http://ccvap.futuro.usp.br/gerinter2012.pdf>> Acesso em: 17 abr. 2015.

PESSANHA, Rosimar de F. *Recursos Tecnológicos e Educação: Amplitude de Possibilidades*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/tecnologia/>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

PESCADOR, Cristina M. *Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais*. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

PRENSKY, Marc. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S. *O Que o Cérebro Tem Para Contar: desvendando os mistérios da natureza humana*. Tradução Maria Luíza X. de A. Borges. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SABBATINI, Marcelo. *Sob o Signo da Convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação*. 2011. Disponível em: <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/2011-anped-sabbatini.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2012.

SALLA, Fernanda. Neurociência: como ela ajuda a entender a aprendizagem. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/neurociencia-como-ela-ajuda-entender-aprendizagem-691867.shtml>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SAMPAIO, Marisa N.; LEITE, Lígia S. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TABACOW, Luiz S. *Contribuição da neurociência cognitiva para formação de professores e pedagogos*. Campinas: PUC – Campinas, 2006. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2006.

TOKUHAMA-ESPINOSA, Tarcey. Dilema de Mestre: atenção do aluno só dura 20 minutos. *Jornal Zero Hora*. Publicado em: 18 jul. 2011. Disponível em: <<http://ccbeu.com/blog/dilema-de-mestre-atencao-do-aluno-dura-so-20-minutos/>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

VALENTE, José A. A internet e as mudanças nas estruturas cerebrais. *Revista Pátio*. Porto Alegre, n. 61, p. 14 - 17, fev/abr, 2012.

WIEMAN, Carl. Chega de Aulas Expositivas. *Revista Científica American Brasil*. São Paulo, n. 148, p. 60 – 61, set. 2014.

ZABALZA, Miguel A. *O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 1. ed., 2004.

ZARO, Milton A. et al. *Emergência da Neuroeducação: a hora e a vez da neurociência para agregar valor à pesquisa educacional*. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v15_1/m276_10.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Mudam-se os tempos... Mudam-se os leitores... A arte de contar histórias em tempos de ciberespaço

Alessandra Tiburski Fink¹
Natana Fussinger²

INTRODUÇÃO

Devido às constantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente no campo educacional e a grande preocupação em formar o aluno integralmente, ou seja, um indivíduo autônomo, crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão, surgiu a necessidade de elaborar um projeto de extensão. Projeto esse, que contemplasse as questões que envolvem a formação do leitor e o desenvolvimento do gosto pela leitura. Portanto, permitiu-se conhecer como a contação de histórias pode possibilitar uma aprendizagem prazerosa, interessante e gratificante para a criança, bem como um espaço para que ela permita-se brincar, fantasiar e divertir-se com o mundo mágico da leitura.

A partir dessa ideia, o Projeto de Extensão “Contação de histórias: arte, magia e encantamento”, busca conhecer como a contação de histórias pode contribuir para o processo de construção do conhecimento, bem como a formação desse indivíduo enquanto leitor crítico e que perceba o quanto é bom e mágico ler. Sendo assim, o Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI - Câmpus Frederico Westphalen, através do projeto extensionista aqui referido, que apresenta uma metodologia de pesquisa de cunho qualitativo, faz uso dos resultados teóricos e práticos, aprofundando os conhecimentos em torno da arte de contar histórias. A função do bolsista dessa prática de extensão é ser o suporte para a efetiva consolidação deste grupo já existente, fazendo com que o mesmo se caracterize como um espaço

¹ Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS e orientadora do projeto de extensão: “Contação de Histórias: arte, magia e encantamento”.

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Bolsista do projeto de extensão “Contação de Histórias: arte, magia e encantamento”.

para aprender, destinado ao estudo, à descoberta, à construção e à melhor formação docente do bolsista e das demais participantes do grupo, já que interagem diretamente com o público infantil.

Com o olhar aguçado e apaixonante, o Grupo de Contação de Histórias em seus 5 anos de atividades já ofertou cerca de 70 momentos de contação de histórias, realizados no município e região, atendendo aproximadamente 10.000 crianças e adultos, com os mais variados temas de protocolos. Este texto visa mostrar um pouco do que as experiências práticas realizadas juntamente com os estudos teóricos, vem delineando nessa área do saber, começando a dizer que mesmo as crianças de hoje serem nativos digitais, que vivem numa sociedade de grandes avanços tecnológicos e com outros espaços de leitura que não só o livro impresso, como por exemplo, o ciberespaço, que a arte de narrar vem se reconstruindo e remodelando para os novos tempos e os novos leitores que se apresentam. Assim, os estudos e práticas evidenciam que a contação de histórias, o ato de declamar poesias, a brincadeira com trava-línguas e cantigas, entre outros, abre espaço para que a criança possa adquirir novos conhecimentos. A cada “Era uma vez... Um certo dia...” A contação de histórias permite à criança, sentir emoções e viajar por mundos conhecidos e desconhecidos e, principalmente, a incentiva a querer ler cada vez mais, tornando-se, no futuro, um leitor crítico.

1 DESENVOLVIMENTO

As discussões que permeiam a formação do leitor se fazem presentes nos debates relacionados à educação de qualidade e se atualizam a partir das demandas sociais. A educação vista sob a ótica da era digital e do ciberespaço, sinalizam novos tempos, tempos de avanços tecnológicos e midiáticos. Tempos esses que emergem os debates em torno dos novos leitores, sujeitos que já nascem mergulhados em um ciberespaço e que se constroem não só como leitores do texto impresso, mas como leitores do espaço virtual, das ferramentas digitais e multiplicidade dos links do hipertexto. Aspectos esses que apontam muitas vezes nos estudos e discussões da área certo receio de que a literatura infantil possa estar perdendo espaço para essas novas culturas e avanços e com isso a contação de histórias e a arte de narrar também.

Importante também trazer à tona que a construção dos novos leitores, não só os leitores de livros e textos, mas também o leitor navegador tem colocado novos desafios para a escola e para quem se propõe a trabalhar com a área da formação do leitor. É nesse cenário, que trazemos a arte de contar histórias, que ao contrário do que possa parecer, vem ganhando força nos tempos atuais, com um novo jeito, novas roupagens, dinâmicas e recursos, vem ocupando espaços em escolas, eventos, feiras, congressos entre outros. Para Busatto (2011) os contadores

de histórias contemporâneos se manifestam de várias maneiras, com recursos variados, com roupas coloridas e o momento da contação se torna, muitas vezes, uma espécie de espetáculo.

Eles chegam de todas as partes: Norte, Sul, Leste, Oeste. Vêm vestidos de vermelho, azul e amarelo; fitas coloridas penduradas pelo corpo; vêm com jeito de palhaço ou de princesa; outros vestidos de si próprios. Alguns trazem consigo instrumentos sonoros, músicos e cantores; outros são eles próprios músicos e cantores; alguns portam malas, bonecos, fantoches, panos, chapéus, tapetes, bonés, caixas de fósforos, mímica, humor; outros nada trazem, apenas vão chegando, contando, cantando, deixando leitura, múltiplas leituras aos seus ouvintes hipnotizados. Eles estão por toda parte: escolas, bibliotecas, creches, asilos de idosos, abrigos de crianças, de jovens, hospitais, feiras, congressos. Organizam-se em encontros, festivais, associações e rodas. Fundam espaços, ministram cursos, mantêm páginas da web, fórum de discussão virtual e cobram, muitas vezes, altos preços pela sua atuação. Eles são contadores de histórias do século XXI. Estão presentes nos quatro cantos do mundo. (BUSATTO, 2011, p. 26)

Então, partindo dessa perspectiva, consideramos que discutir e aprofundar os conhecimentos dessa arte milenar e que vêm renascendo a cada época, também é atual e relevante. Segundo Fink (2001), quando a criança é apresentada por meio das práticas de contação de histórias, ao mundo das palavras de maneira expressiva, de forma lúdica e prazerosa, participando do texto, da história, sentindo emoções, transportando-se para o mundo imaginário, sem distanciar-se do real, esta com certeza encontra sentido para as palavras, passando a ver que a leitura é mais do que ler um amontoado de palavras, é magia, é prazer, fantasia e realidade. Quanto a isso, Abramovich (2001, p. 24) expõe que:

Ouvir histórias é viver um momento de gostosuras, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que a história provoca... (desde que seja boa). Contar histórias é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro... Ela é o uso simples e harmônico da voz.

Além de um momento de prazer, divertimento e ludicidade, a contação de histórias também é um momento de aprendizagem, uma vez que, quando a criança ouve uma história ela pode perceber que esta possui início, meio e fim, o que a auxiliará mais tarde a elaborar um texto em suas estruturas. Além disso, o desenho, o teatro, a escrita, a criatividade, dentre outros, podem nascer da audição de uma história bem contada.

Fazendo referência aos aparatos literários, é essencial que estes sejam utilizados de forma lúdica e atrativa. O Grupo de Contação de Histórias do Curso de Pedagogia da URI/FW caracteriza-se, neste quesito, pela forma como conduz o seu planejamento e sua apresentação, nos quais são envolvidos vários elementos, que vão além das histórias, abrangendo também

cantigas, brincadeiras, poesias, adivinhas, quadrinhas, trava-línguas e muitos outros subsídios que a Literatura Infantil oferece. Tudo isso é apresentado de uma forma lúdico-interativa, organizada dentro de um protocolo interdisciplinar, utilizando-se de vários recursos.

Outra característica fundamental do Grupo é a forma como os contadores de histórias se apresentam, os quais são caprichosamente vestidos com macacões coloridos e bonés bordados com lantejoulas. Além disso, ele dispõe de fantasias que caracterizam e dão vida a personagens de histórias infantis, tais como: o Chapeleiro Maluco e a Alice da história “Alice no país das maravilhas”, a Branca de Neve, a Cinderela, o Lobo Mau, o Pinóquio, a Emília do Sítio do Pica-pau Amarelo, a Fada, Viviana, a Rainha do Pijama, a Dorothy da história “O Mágico de Óz”, a Professora Maluquinha, do autor Ziraldo, entre outros.

Com essas vestimentas e revestidos do mais puro encantamento pela arte de contar histórias, o grupo foi atendendo às demandas das escolas e eventos regionais, contemplando, também, em várias oportunidades, o público infanto-juvenil e adulto, embora seu foco seja a Educação Infantil e os Anos Iniciais. As atividades realizadas pelo grupo partem do pressuposto de que as crianças e adultos merecem deleitar-se com o prazer e a magia que as belas histórias podem proporcionar. Momentos como esse aguçam sua curiosidade e o gosto pela leitura.

Uma das principais características da literatura infantil concedida às crianças é o imaginário, pois ao ouvir uma história, ela relaciona sem perceber seu mundo real com o ficcional. Desta forma, a presença da literatura na vida das pessoas desde cedo também se torna um fator muito importante no que diz respeito aos processos de aprendizagem do ser humano, levando em consideração o fato de que, lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura infantil apresenta.

As palavras proferidas pelo autor são como as linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se co-autor da história. (RAMOS, 2011, p. 28)

Procurando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor, o contador de histórias precisa ter conhecimentos de como pode estar realizando a contação de histórias de maneira a fazer com que as crianças vivenciem cenários, sensações, palavras novas, fantasias, e no misto de magia e prazer que a história proporciona, deleitar-se com os personagens e lugares, deparar-se com os vários tons e alterações de voz, climas de alegria, suspenses, medos que poderá haver durante a prática.

O Grupo de Contação de Histórias possui um perfil de contar histórias totalmente original, em que foram envolvidas, desde histórias infantis até brincadeiras, cantigas, poesias, quadrinhas, adivinhas e tudo o mais que a literatura infantil possibilita.

Para comprovar esta afirmação, descreve-se aqui o relato das atividades planejadas para contar histórias, através do protocolo “A menina das borboletas”. O momento de contação de histórias se inicia com a poesia “Aquarela bela” de um autor desconhecido. Esta poesia, que fala sobre jardins, é declamada e também ilustrada com elementos construídos em E.V.A.³ que são colados pelos contadores de histórias em um painel azul de feltro.

Depois de ser declamada a poesia, um dos contadores conta a história “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha utilizando o recurso da televisão didática. Em seguida, fazendo referência aos personagens da história, as crianças são convidadas a participar da cantiga popular “Borboletinha”. Para fazer relação com a borboletinha expressada na música, utiliza-se o recurso da história seriada confeccionada com E.V.A. para contar a história “A menina das borboletas” de Roberto Caldas.

Dando seguimento ao protocolo, as crianças são convidadas novamente a cantar para realizarem a brincadeira “Onde está a margarida?”. Nesta brincadeira, é colado na parede um cartaz com o desenho de apenas o caule e as folhas de uma margarida. Os contadores perguntam para as crianças se a margarida do cartaz está completa e, ao receber a resposta negativa, questionam onde poderia estar a margarida. Neste momento, apresenta-se às crianças uma caixa colorida com as pétalas dentro, mas enfatiza-se que para encontrar a margarida é necessário que cantemos uma música. Então, as crianças e os contadores de história cantam o refrão “Onde está a margarida, olê, olê, olá, onde está a margarida olê, seus cavaleiros!”. Ao terminar o refrão, convida-se uma criança da plateia para tirar uma pétala de dentro da caixa. No verso de cada pétala, encontra-se uma tarefa que pode ser uma adivinha, uma quadrinha, uma cantiga ou um trava-língua, para que a criança que tirou possa realizar. Se cumprir a tarefa com sucesso, ela pode colar a pétala no cartaz, preenchendo a lacuna que falta no desenho da margarida. A brincadeira tem a mesma sequência até a margarida estar completa com todas as suas pétalas. Ao finalizá-la, pergunta-se às crianças: “E agora, quem apareceu?” e, ao receber a resposta de que foi a margarida que procurávamos, elas são convidadas a repetir o refrão de uma maneira diferente, cantando: “Apareceu a margarida olê, olê, olá, apareceu a margarida olê, seus cavaleiros!”.

Na sequência, um dos contadores de histórias propõe às crianças que procurem a amiga borboletinha que está perdida na floresta através de uma narrativa em que elas participam das

³ A borracha E.V.A é uma mistura de Etil, Vinil e Acetato. Conhecido como E.V.A., o Etil Vinil Acetato é uma borracha não-tóxica que pode ser aplicada em diversas atividades artesanais e, no caso do projeto de extensão, ele é utilizado para a confecção de histórias, máscaras e os mais diferentes recursos para contar histórias.

ações. Durante a história, através da imaginação, as crianças passam por pontes, por milharais, nadam em um lago, sobem em árvores, encontram a casa da borboletinha que está muito escura e levam um susto ao perceber, através do tato, que quem elas encontraram na caverna escura não foi a borboletinha, mas sim a sua mãe. Nisto, passam novamente por todo o caminho, porém rapidamente para escapar da mãe da borboletinha que, em seu imaginário, as está perseguindo.

Continuando o momento de contação de histórias, um contador declama a poesia “Borboletas” da autoria de Vinícius de Moraes, utilizando para isso o recurso de borboletas em E.V.A. nas cores brancas, azuis, amarelas e pretas.

Ainda prosseguindo com a descrição do protocolo, em um oitavo momento, os contadores convidam as crianças para ouvirem mais uma história: “As flores da primavera” do autor Ziraldo. Esta história é contada a partir de um fantoche do Bichinho da maçã encontrado no livro original da história. Este personagem foi nomeado como Bichim, então, para que ele apareça por detrás do painel (o mesmo em que foram colados os elementos da primeira poesia do protocolo) e conte a sua história, as crianças precisam ajudar a chamá-lo. Quando aparece, começa a contar a história e, no decorrer da mesma, as contadoras vão colando no painel as flores que aparecem na história. Ao final, um contador pergunta se o jardim do Bichim ficou bonito e solicita ajuda da plateia para plantar flores em outro jardim confeccionado com uma caixa e encapado com papel verde, para realizar a brincadeira do “Jardim das poesias”. Esta brincadeira é posta em prática da seguinte maneira: existem várias borboletas que gostam de passear entre as flores, mas não tem flores para que elas possam fazer o seu passeio. Então, as crianças são chamadas uma a uma para escolher uma borboleta onde, atrás desta, tem tarefas para cumprir. Se cumprir a tarefa conforme foi solicitada, a criança tem o direito de “plantar” uma flor no jardim das poesias. Ao ser plantada, um contador declama a poesia que está no miolo da flor e encerra a participação da criança. A brincadeira decorre desta forma até todo o jardim estar completo.

Para a despedida do grupo, foi criada uma paródia baseada na música “Borboleta” da cantora Marisa Monte. A paródia é assim: “Borboleta pequenina saia fora do jardim, venha ver quanta alegria e dê um tchauzinho para mim”. Cantando, os contadores de histórias se despedem do público e saem do ambiente. Quanto a contar histórias e fazer interações em grupo, Sisto (2012, p. 63) argumenta que:

Para quem está ouvindo, é sempre superbenéfico ouvir histórias em diferentes vozes, com maneiras diferentes de quem conta, com ritmos diferentes, com expressões gestuais de plasticidades diferentes, o que renova a atenção da plateia e mantém a dinâmica de uma apresentação.

O contador de histórias deve deixar que as crianças imaginem a história partindo do seu mundo de fantasias e encantamentos, fazendo com que ela interaja mais de perto com o enredo e se interesse mais por ele.

Neste sentido, a escolha do enredo que será contado é muito importante para que a prática de contar histórias seja um sucesso. Quando se refere à escolha da história, aquele que conta deve estar sempre atento à faixa etária do público ouvinte, bem como saber identificar em qual fase do leitor que a criança se encontra, para melhor adequar a história ou as histórias ao gosto do ouvinte.

O momento de escolher uma história pra contar é muito importante. Critério indispensável é o que leva em conta a qualidade literária (o trabalho com a linguagem escrita) do texto que vai ser contado. Então, abrir espaço para o lúdico, para o humor, sem deixar de observar a força e a coerência dos personagens, atentar para a magia e a fantasia ou o real entremeando os diálogos fluidos e ricos. É sempre bem-vinda a sugestão poética perpassando o texto e tocando a sensibilidade do ouvinte! (SISTO, 2012, p. 25).

Na escolha da história, devem-se observar alguns aspectos importantes antes de ocorrer à prática da contação de histórias. O primeiro aspecto a ser considerado na escolha de uma história é a motivação do contador em contá-la, pois não há como mostrar ao ouvinte amor pelas histórias se não transmitir isso através do sentimento que tem ao contar. Outro aspecto a ser observado é a adequação da história à faixa etária de quem ouve e, para que isto seja possível, o contador deve saber qual será o seu público no momento em que irá preparar-se para contar a história. Deve ser considerado, ainda, qual é a mensagem que se quer passar ao contar determinado enredo. A credibilidade é mais um aspecto importante, pois quando se conta uma história é necessário que o ouvinte acredite que ela realmente aconteceu, seja com o próprio contador ou que ele tenha sido testemunha ocular do ocorrido.

No intuito de que acreditem no que está sendo contado, o contador de histórias deve estar seguro daquilo que irá contar e, para que isto aconteça, precisa ensaiar muito. Abramovich (2001, p. 18) fala sobre a responsabilidade que um contador de histórias tem ao exercer sua prática:

Para contar uma história – seja qual for – é bom saber como se faz. Afinal, nela se descobrem palavras novas, se entra em contato com a música e com a sonoridade das frases, dos nomes... Se capta o ritmo, a cadência do conto, fluindo como uma canção... Ou se brinca com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras... Contar histórias é uma arte... e tão linda!!!

Então, para que este maravilhamento com a arte de contar histórias aconteça, o contador deve ter alguns cuidados essenciais, tais como: transpor sentimento, ter expressividade,

credibilidade e segurança no que conta, cuidar com a tonalidade da voz, ter habilidade de improviso sem deixar de lado o ensaio antes da prática, observar o clima, o local, a luminosidade, o ritmo da história e marcar o clímax, transformar-se em personagem através da roupa ou fantasia que utiliza ficar atento aos vícios de linguagem, às pausas e ao silêncio na hora de contar histórias, ceder espaço para que a criança participe da história, prestar atenção na escolha do enredo que vai contar e nos recursos que irá utilizar.

[...] é sempre bom lembrar que a literatura é arte. Arte que se utiliza da palavra como meio de expressão para, de algum modo, dar sentido à nossa existência. Se nós, na nossa prática cotidiana, deixarmos um espaço para que esta forma de manifestação artística nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos de sentido, mais enriquecidos e mais felizes. (KAERCHER, 2001, p.87)

Um dos principais segredos para seduzir o ouvinte é contar a história transbordando de sentimentos. O contador precisa analisar se a história que irá contar o emocionou ou, principalmente, se vai emocionar o ouvinte. Ao contar uma história com sentimentos, o contador faz com que o ouvinte mergulhe na profunda magia de encantar-se pela história contada.

Para que a criança mergulhe ainda mais profundamente na história que está ouvindo, o contador deve ter toda uma expressividade com o corpo, fazendo gestos que ilustrem os sentimentos e também as sensações dos personagens, como, por exemplo: arregalar os olhos de pavor quando o personagem está em perigo, fazer expressão de bravura quando superou uma missão impossível, fazer menção de escalada quando se sobe uma montanha, ou de conquista quando alcança o alto do penhasco, dentre outras expressões importantes no momento de deixar aflorar o imaginário.

Também na intenção de deixar aflorar o imaginário, o ritmo da contação de histórias contadas deve ser diferenciado, mantendo-se rápido quando a personagem está correndo ou falando rápido, lento quando se está chegando perto do momento de suspense, dar as pausas quando necessário para deixar a trama mais intrigante. Enfim, é muito importante que sejam salientados os momentos principais da história através de um silêncio instigador e inquietante.

Algo imprescindível e que deve ser observado atentamente pelo contador são os vícios de linguagem. Por se tratar de um momento importante, não apenas de lazer e de divertimento, mas que se estima formar leitores críticos, ampliar o vocabulário, é necessário que quem conta fale corretamente. Segundo Sisto (2012, p. 35) “Um contador de histórias é também um agente de sua língua. Por isso, a correção, a clareza, a eliminação de vícios de linguagem e a preservação da literalidade do texto, mesmo numa fala cotidiana, devem fazer parte de suas preocupações”.

Outro aspecto que não pode passar despercebido pelo contador de histórias é o olhar. O olhar diz muitas coisas, transmite emoções, passa segurança, sorri, demonstra que o contador está

ciente de sua plateia e a valoriza. Além disso, o olhar prende o ouvinte na história, pois a partir do momento que está sendo observado por quem conta, quer dizer que é importante que eles saibam o que está sendo contado e ele, por sua vez, se sente importante por estar sendo percebido.

Peça fundamental na contação de uma história é o olhar de quem conta. O olhar funciona como cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público e, portanto, não pode ser falseado! O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento. (SISTO, 2012, p. 61)

Ainda, quando se fala em uma contação de histórias que seja atraente para a criança, fala-se também da escolha de recursos para contar. A narração de uma história poderá ter diversas técnicas como suporte, cada qual se constituindo em um novo olhar para a história ampliando o mundo imaginário da criança. Para isso, muitos são os recursos que podem ser utilizados pelo contador:

- **LIVRO:** Se a história contada for baseada em um livro com boas e fartas ilustrações, este poderá ser o recurso utilizado. O livro pode ser um elemento importante, pois, mostrando este objeto à criança, ela o relaciona com a história que está ouvindo e, se o enredo a encantar, ela certamente irá procurá-lo num momento futuro para ser ela mesma leitora da sua história preferida.
- **CINEMINHA:** Utilizando-se de uma caixa de madeira ou de papelão, o contador adapta dois cabos de madeira roliços paralelos e neles enrola imagens da história que será contada na sequência correta. Assim, enquanto conta, vai rodando os rolos e as figuras irão aparecendo. Isto é um elemento muito atrativo para os ouvintes, uma vez que é sempre uma surpresa a imagem que está por vir.
- **HISTÓRIA SERIADA:** Com imagens ampliadas da história que pretende-se contar, fazer uma sequência de quadros, que serão expostos à medida que a narração evolua.
- **FLANELÓGRAFO:** Utilizando-se de um quadro de isopor encapado com um tecido chamado Feltro, o contador pode fazer uma maravilhosa contação de histórias. Neste quadro ele poderá colar figuras referentes à história (árvores, se a história se passar numa floresta, por exemplo) e no decorrer da história as personagens vão se acoplando para fazerem parte do enredo.
- **FANTOCHES:** Este aparato é muito apreciado pelas crianças e pode ser usado por mais de um narrador. Outra vantagem é que se pode ter o roteiro escrito atrás do suporte onde os contadores de esconderão para aparecer às crianças apenas o recurso

utilizado. Os fantoches podem ser confeccionados em vários materiais, como, por exemplo, com tecido, caixas de leite vazias, pacotes de papel, meias, entre outros.

- **TEATRO DE SOMBRAS:** Fazendo uso de um pano cor claro e uma lâmpada o contador de histórias pode fazer magias incansáveis aos olhos dos pequenos. Projetando a luz da lâmpada no pano estendido e colocando figuras representativas dos personagens entre um e outro, farão com que a imagem apareça em forma de sombras. O melhor de tudo é que, dependendo do movimento feito pelo contador, a sobra (que no caso será a personagem da história) pode tornar-se grande, pequena, mover-se, dentre outros efeitos especiais.
- **MARIONETES:** São bonecos comandados por fios presos na cabeça, nas mãos e nos pés ou até mesmo bonecos com cabeça no estilo dos fantoches que o contador de histórias pode segurar no colo para contar a história. Estes, normalmente servem para fazer uma interação com o contador de histórias no momento da narrativa, o que faz sucesso entre a criançada.
- **INTERAÇÃO COM A NARRAÇÃO:** Este é um elemento que não é concreto, mas que não deixa de ser um recurso importante para ser utilizado pelo contador. Para este momento, poderá ser realizada, por exemplo, uma canção para ser usada em momento-chave da história: quando a personagem está em perigo, quando está se deslocando para outra cena na trama ou quando se acrescenta uma personagem diferente.
- **DEDOCHES:** Eles servem para a mesma finalidade do fantoche, porém em tamanho pequeno e utilizados nos dedos. Eles são materiais que tem por vantagem o baixo custo, mas, por outro lado, eles não permitem tanta mobilidade quanto o fantoche. Mas mesmo assim são elementos interessantes e atraentes na hora do conto.
- **OBJETO CONCRETO REFERENTE À HISTÓRIA:** Quando há um elemento que atraia a criança para escutar a história tudo fica mais interessante, principalmente se este objeto estiver relacionado com o enredo que será contado, o que transforma em curiosidade para saber o que vai ocorrer durante a narrativa.
- **FANTASIA DE UMA PERSONAGEM DA HISTÓRIA:** A fantasia desperta na criança a transposição do imaginário para o real. Ela realmente acredita que o contador que está fantasiado é o personagem em si, por isso deve-se ter um cuidado todo especial no momento de escolher qual personagem será incorporado para qual

público, pois uma bruxa, por exemplo, poderá assustá-los e não atraí-los que é o objetivo do recurso.

Além destes recursos, existem muitos outros que podem ser utilizados e que podem, ainda, serem criados pelo próprio contador de histórias que irá utilizá-los. Com esses materiais em mãos, essa arte maravilhosa de contar histórias deve ser bem explorada pelo contador, no intuito de que ele saiba dar as pausas, criar os intervalos, dar um tempo para que a criança possa criar em seu imaginário o cenário da história contada, saiba também postar a sua voz, usar sussurros quando o personagem fala baixinho ou quando conta um segredo e falar alto quando está furioso. Falar manso quando se trata de algo doce, apaixonante e áspero quando se trata de algo ruim.

Por fim, pode-se dizer que todos esses aspectos a serem observados e colocados em prática são imprescindíveis para ter uma contação de histórias que se diga essencial e formadora de leitores críticos e apaixonados pela leitura.

O autor e contador de histórias Sisto (2012, p. 23) escreve sobre o público ouvinte de uma história bem contada:

[...] vamos experimentar convidar algumas pessoas. Sim, pessoas! Aquelas que ainda podem ouvir algo mais que suas próprias vozes e que são capazes de acolher palavras, no silêncio preenchido por uma pausa, um gesto, um olhar. Juntá-las em semicírculo e ficar bem próximo a elas - a distância necessária para que cada uma sintase única sem prescindir do grupo - e, então, deixar o olhar fitar o avesso e ir-se derramando, palavra por palavra, no córrego da emoção. É esse o primeiro passo para acordar a imaginação. Então contar de reis e rainhas, príncipes e princesas, gnomos e duendes, meninos e meninas, animais falantes e coisas de outro mundo e coisas desse mesmo mundo, só que contadas com jeito de quem viu ou viveu o que fala e repete a história com emoção renovada a cada vez. Sim, porque contar histórias depende muito também de quem ouve. As crianças se encantam com o possível e o impossível. Os adultos se encantam em vislumbrar um caminho que lhes devolva o sonho.

O contador deve aproximar o público desse momento, o qual é rico de imaginação, fantasias e encanto e proporcionar à criança uma interação com o enredo abordado, despertando seu interesse pela atividade e estimulando o interesse em ouvir. Para que o contador tenha essa habilidade é preciso de muito estudo, pesquisa e dedicação, pois é necessário conhecimento teórico-prático, buscando novos recursos e novas formas de contar histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realização dos objetivos propostos, pontua-se que é de fundamental importância para o estímulo da apreciação literária que o contador de histórias atue de maneira expressiva, que

encante o ouvinte e o faça interagir diretamente com a história contada. É através da interação com a literatura infantil, desde a mais tenra idade, que a criança aprende sobre si, sobre os adultos e sobre o modo de viver coletivamente, sem que para isso precise abandonar o seu universo infantil, repleto de descobertas, magia, brincadeiras e fantasia.

Quando se trata da iniciação à leitura, pode-se dizer que o início pelo gosto da leitura é a contação de histórias, já que é através destes momentos de encontro com as histórias que a criança vivencia o prazer e o entretenimento que uma boa história pode proporcionar. A respeito disso, Kaercher (2001, p. 82), defende a seguinte opinião:

[...] acredito que somente iremos formar crianças que gostem de ler e tenham uma relação prazerosa com a literatura se propiciarmos a ela, desde muito cedo, um contato frequente e agradável com o objeto livro e com o ato de ouvir e contar histórias, em primeiro lugar e, após, com o conteúdo deste objeto, a história propriamente dita - com seus textos e ilustrações. Isso equivale a dizer que tornar um livro parte integrante do dia a dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação como leitores.

A dinâmica entre os contadores diante do público infantil deve acontecer de maneira harmoniosa. Para que isso possa ser possível, é necessário que haja muito ensaio entre o grupo, preparação teórica no que se refere ao ato de contar histórias, ter domínio do conteúdo da parte que vai apresentar escolher o que se sente mais seguro em realizar, seja contando uma história ou conduzindo uma brincadeira, o que vem se percebendo ao longo das práticas realizadas pelo Grupo de Contação de Histórias aqui descrito.

Podemos dizer também, que uma história é elaborada na cabeça do ouvinte, pela construção de expectativas, frustrações, reconhecimento e identidades. Considerando-se a inserção do leitor numa sociedade tecnológica e midiática, podemos até pensar em aliar esse universo à prática de contação de histórias como mais um recurso, como por exemplo, um recurso audiovisual, um data show para a realização de um conto tradicional. Entretanto, precisamos ter em mente que estes recursos auxiliam, mas não podem substituir a arte de contar, e de contar mais uma e mais uma vez, e quantas vezes mais o contador se dispuser. Ambos, devem estar aliados em prol do engrandecimento desses momentos de contação de histórias tão relevantes em nosso meio social.

É importante ressaltar aqui, que mesmo sendo crianças que vivem numa sociedade com inúmeros estímulos tecnológicos e midiáticos, como já mencionamos no início desse texto, é nítida a reação de tristeza das crianças quando se anuncia o término de um protocolo de contação de histórias. Esse tem sido um ponto marcante de nossas experiências, pois contamos histórias, brincamos com elas, cantamos, usamos recursos literários, simplistas, se comparados aos meios televisivos e tecnológicos e mesmo assim somos presenteados com plateias grandes,

entusiasmadas e vibrantes com as histórias que ali vão ganhando vida. Esse também tem sido um ponto de reflexão teórica, pois evidencia a importância do contador de histórias preparar-se para desenvolver a contação de histórias e possibilitar com ela momentos em que as crianças possam divertir-se, fantasiar, imaginar, descobrir palavras novas, deparar-se com os vários tons e alterações de voz que há durante a prática, objetivando estimular o interesse da criança pela leitura e buscando qualificar a formação dela enquanto leitor e admirador de uma história bem contada.

Ainda convém lembrar que no transcorrer das atividades deste projeto de extensão, foram construídos vários materiais utilizados para contar histórias, entre eles estão: histórias ilustradas em E.V.A., livros seriados, TV pedagógica, flanelógrafos, palitoques, histórias e materiais ilustrativos em tecido, pinturas, coletânea de músicas infantis que contemplem os temas das histórias, quadrinhas, adivinhas e trava-línguas em cartões, caixas surpresas, fantasias, macacões e bonés pensados e bordados especialmente para o Grupo utilizar nos momentos de contação de histórias.

No decorrer do aprofundamento teórico e das práticas de contação de histórias realizadas, nos permitimos refletir quando Benjamin (1994, p. 197) fala que “[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” Concluindo que apesar da época em que estamos vivendo, de leitores que já nascem em uma sociedade tecnológica, repleta de estímulos midiáticos, visuais e que o contado deles não é mais apenas com o texto escrito, mas com outros tipos de textos, inclusive textos virtuais, visualizamos com alegria e entusiasmo o que Benjamim (1994) anunciava em seus estudos que poderia estar delimitando uma possível extinção da arte narrativa, da arte de contar outra vez e mais uma vez, ao contrário, vem configurando um novo tempo na arte de contar histórias e que um novo perfil de contadores de histórias vem se construindo.

Neste sentido, o essencial é assumir realmente o papel de contador de histórias, sem medo, sem inseguranças e, acima de tudo, ser expressivo ao extremo e ter amor pelo que faz, dando à criança o seu testemunho de que ler é algo prazeroso, gostoso, divertido e extremamente encantador.

E, para isso, quem conta tem que criar o clima de envolvimento, de encanto... Saber dar as pausas, o tempo para o imaginário da criança construir seu cenário, visualizar os seus monstros, criar os seus dragões, adentrar pela sua floresta, vestir a princesa com a roupa que está inventando, pensar na cara do rei e tantas coisas mais. (CORTES, 2006, p. 82)

Desta forma, conclui-se que contar histórias exige uma responsabilidade imensa por parte do contador, pois quando se refere a ele, diz-se daquele que transpõe as barreiras do medo, da insegurança, da vergonha, de esquecer a própria personalidade para assumir um novo jeito de ser.

Além das questões abordadas acima, percebe-se que através da proposta deste projeto de extensão universitária, vem-se contribuindo com a formação acadêmica dos alunos contadores de histórias, auxiliando na oratória, na desinibição, no conhecimento sobre a literatura infantil, dentre outros, bem como para o estímulo à leitura, incentivando também, as crianças a viajarem pelo mundo mágico das histórias, poesias, cantigas e brincadeiras literárias. Através do referido projeto, foi possível também contribuir nas práticas de professores e acadêmicos a utilizarem propostas diferenciadas de ensino na área da literatura infantil, uma vez que se divulgaram os resultados do mesmo, em semanas acadêmicas, seminários, grupos de estudos, minicursos, entre outros.

Por fim, os estudos e práticas literárias realizadas nos permitem afirmar que os tempos mudaram, os leitores não são mais os mesmos, o processo de formação desse leitor se dá em diferentes espaços e não mais apenas com o texto e o livro impresso, mas que contar histórias continua sendo uma arte e das melhores e mais significativas, que fica marcada tanto para quem conta quanto para quem ouve, principalmente quando a história é boa e capaz de emocionar. Como é gratificante para o contador de histórias, perceber o encanto na expressão das crianças, como é prazeroso mexer no imaginário delas e observar os efeitos positivos que a contação de histórias traz, transformando o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação pela história contada, fazendo deste, um espaço para a apreciação da palavra bem articulada, do vocabulário novo e ainda, um momento de descoberta e realização para a criança.

Avanços tecnológicos e midiáticos, ciberespaços, leitor-navegador? Uma ameaça ao “Era uma vez?” e ao “E viveram felizes para sempre?” Pensamos que não, mas novos espaços, novos recursos, que podem se tornar aliados e fonte de estudo, pesquisa para os contadores de histórias da atualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BUSATTO, Cléo. *Arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORTES, Maria Oliveira. *Literatura Infantil e Contação de Histórias*. Viçosa: CPT, 2006.

FINK, Alessandra Tiburski. *O ensino-aprendizagem e a formação do leitor a partir da literatura infantil*. 2001. Monografia de conclusão de curso (Pedagogia) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico Westphalen, 2001.

KAERCHER, Gládis (Org.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RAMOS, Ana Claudia. *Contação de histórias: um caminho para a formação dos professores?* 2011. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2011. Disponível em: <goo.gl/aVe17T> Acesso em: 18 mar. 2014.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

Formação do educador infantil e tecnologias: perspectivas do cuidar e educar no contexto da pedagogia da infância

Alessandra Tiburski Fink¹
Paulo Henrique Cadoná²

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos pensar e discutir as práticas do cuidar e do educar na educação infantil, obrigatoriamente precisamos lançar um olhar atento às necessidades e particularidades das crianças de 0 a 5 anos, ao papel do educador infantil, bem como para a sua qualificação e formação. O desafio é ainda maior quando precisamos pensar e discutir essas questões no contexto em que elas se encontram, contexto esse de inúmeros avanços tecnológicos e midiáticos que nos trazem todos os dias uma variedade de informações que precisam ser lidas, organizadas e entendidas, para não correremos o risco de cairmos na superficialidade e na aplicação de práticas vazias de sentido e significado.

Discutir a função da educação na era digital revela a necessidade da atualização constante do educador e exige que o mesmo pense sobre os velhos e novos desafios e perspectivas que se colocam para a sua formação e o seu fazer docente, tendo em vista que nos últimos anos o avanço tecnológico teve um grande impulso, gerando uma grande mudança no modo das pessoas se comunicarem, se relacionarem e buscarem conhecimento. A relação dos homens entre si e a organização da sociedade também mudou. Essa grande explosão da tecnologia chama a atenção na área educacional, pois como trabalhar com as crianças essas novas tecnologias, se muitas vezes

¹ Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS, Especialista em psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo, RS e orientadora do projeto de pesquisa: Pedagogia da Infância: Desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil.

² Acadêmico do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Câmpus de Frederico Westphalen, RS. Bolsista do projeto de pesquisa "Pedagogia da Infância: Desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil".

o próprio educador não sabe utilizar os meios tecnológicos? Muitos educadores estão se aperfeiçoando a essas tecnologias, mas muitos ainda estão se esquivando delas.

No decorrer do tempo, na medida do possível, alguns educadores foram se adaptando às tecnologias e fazendo delas suas aliadas na busca pelo conhecimento. Mas também temos aqueles profissionais que se esquivam dessa nova realidade imposta pelo contexto atual, outros que não se adaptaram e acham que o melhor jeito de ensinar é do modo tradicional. Não podemos deixar de lado, o fato de que o uso dos computadores, da internet e dos recursos midiáticos revolucionou a maneira como as pessoas compram, trabalham, se comunicam e, até mesmo buscam o conhecimento.

Pensando sobre as questões que norteiam esse artigo, acreditamos que anterior à defesa do uso do computador com as crianças da educação infantil, torna-se fundamental entender esse recurso como uma fonte de pesquisa para o educador e que o mesmo, antes de usá-lo em seu espaço educativo, precisa saber fazer uso dele e das demais tecnologias que vêm articuladas ao seu uso em benefício da sua formação e do seu próprio planejamento. Assim, sem descaracterizar a importância do uso das tecnologias em sala de aula e as inúmeras possibilidades que elas oferecem para a aprendizagem das crianças, acredita-se que primeiro o educador infantil precisa reconhecer sua importância e contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, conhecê-las e saber explorar suas possibilidades, começando seu uso como fonte de pesquisa e aprimoramento da sua área de atuação e depois como ferramenta na sala de aula.

Assim, pontua-se a possibilidade de os docentes de educação infantil estarem usando essas ferramentas como subsídios para pesquisar e aprofundar as questões que permeiam o universo infantil e sua prática através de artigos, revistas, dissertações, e-books, entre outros recursos disponíveis online, tendo em vista os inúmeros desafios que se colocam para esse profissional no dia a dia com as crianças de 0 a 5 anos. Entendendo que hoje não basta mais o atendimento assistencialista, ou por outro lado escolarizante, o que se busca é uma ação docente na educação infantil sobre a perspectiva de uma pedagogia voltada para a criança, para o seu contexto, necessidades e particularidades da sua faixa etária e do seu desenvolvimento e aprendizagem integral.

Refletir sobre educação infantil requer revisitar questões que se referem ao cuidado e educação que são os eixos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança e que o educador da educação infantil precisa fazer acontecer simultânea e prazerosamente, e para tanto o mesmo deve ter conhecimentos teóricos e práticos a respeito da infância, da criança e também acerca da pedagogia da infância.

Garantir à criança o seu direito à educação e ao cuidado que são contemplados nos documentos legais, significa oferecer espaços de qualidade para este atendimento e educadores qualificados, tendo em vista que muitos estudos sobre educação infantil vem sinalizando que as vivências e experiências desta fase são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural da criança, e isso se reflete a longo prazo para o sucesso das fases superiores de sua escolaridade e de sua vida.

Apesar dos avanços sinalizados por estudiosos da área da educação infantil, muito ainda precisa ser pensado, revisto e reorganizado, muitos são os desafios colocados para os educadores e gestores da educação infantil, campo este, rico de estudo. Nesse sentido, o presente artigo intenta trazer algumas reflexões e revisitar os desafios e perspectivas do cuidar e do educar na educação infantil em prol de uma pedagogia da infância e da importância da formação do educador infantil.

1 CUIDAR E EDUCAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A educação infantil cada vez mais é vista no meio educacional e na sociedade, como uma etapa de extrema importância. É considerada pela Constituição/88³, um direito tanto da criança como do trabalhador, e ganha destaque com a Lei de Diretrizes e Bases/96⁴, passando a ser considerada a primeira etapa da educação básica e assim, tendo uma responsabilidade ainda maior.

Precisa-se definitivamente romper a ideia do atendimento da criança, no sentido assistencialista, mas passar a preocupar-se com o caráter educativo que a educação infantil prevê a partir da legislação e também dos estudos e pesquisas na área. Sobre o direito à educação a partir do nascimento, a Lei de Diretrizes e Bases/96 (LDB/96) da educação nacional, em seu artigo 29, Seção II, instituiu a nova concepção de educação infantil, pressionando sua finalidade: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

É importante destacar que a Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que institui o ensino fundamental de nove anos, traz mudanças para a faixa etária da educação infantil. A partir dessa lei a educação infantil passa a atender crianças de 0 a 5 anos, sendo que as crianças de seis anos vão para o primeiro ano do ensino fundamental. Outra mudança foi com a Lei nº 12.796, de 4 de

³ BRASIL, Constituição Federal 1988 Seção I Capítulo III Artigo 205

⁴ BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, no Artigo IV inciso IV onde diz: atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos.

abril de 2013 e publicada no Diário Oficial da União em 5 de abril de 2013, instituindo a obrigatoriedade da pré-escola. A lei prevê a obrigatoriedade⁵ para crianças a partir dos 4 anos permanecendo até os 17 anos. A Emenda da LDB/96 estabelece que os municípios e os Estados têm até o ano de 2016 para garantir a inclusão dessas crianças na escola pública.

Os estudos na área da infância apontam que na sua origem, a escola de educação infantil tinha um conceito assistencial, onde as crianças passavam o dia todo nas instituições para que seus pais pudessem trabalhar. O atendimento à criança acontecia de forma dividida entre apenas cuidar e apenas educar: às crianças das classes populares era oferecido atendimento assistencial (cuidar) e às da elite se oferecia atendimento educacional (educar) e o aprendizado de leitura, escrita e conteúdos escolares. Essa separação também se dava pela idade das crianças, oferecendo-se às de 0 a 3 anos apenas cuidados e às de 4 a 6 anos, educação, sendo esta prática um dos grandes paradoxos da educação infantil ainda hoje, de que a creche cuida e a pré-escola educa, muitas vezes entendendo o caráter educativo no sentido escolarizante. Isso talvez explique a razão de que no cotidiano das creches e pré-escolas ainda se observe a organização do trabalho dos professores em rotinas divididas, constituídas de momentos chamados de "cuidado" e momentos considerados como "educativos" (AZEVEDO, 2007), esvaziando-se assim o próprio sentido da rotina para o desenvolvimento e aprendizagem infantis.

As monitoras passavam os dias olhando as crianças brincarem e o professor era aquele que ficava com o desenvolvimento intelectual planejado (quando havia planejamento). Nesse período, os papéis, dentro da instituição infantil eram bem claros: um cuidava e o outro educava. (FOREST, 2008, p. 1).

Mesmo que as discussões em relação a esse descaso ainda aconteçam, é necessário que a restrição na faixa etária de 0 a 3 anos não exista. O senso comum constituído socialmente ao longo dos tempos, evidencia que nessa faixa etária o cuidar é importante e só ele basta, deixando o educar somente como responsabilidade dos profissionais que atuam na faixa etária de 4 a 5 anos, o que mostra que a ação pedagógica do educador infantil ainda é um processo em construção e um processo que precisa ser amplamente discutido e entendido. Nesse sentido Forest (2008) chama a atenção para o profissional que deve não só cuidar como também educar de forma indissociável:

Embora existam situações na qual o modelo antigo ainda ocorra, que em determinados momentos há um responsável para cuidar e outro para educar, atualmente a discussão vai muito além dessa análise simplificada. Cuidar e educar, de acordo com as novas diretrizes, devem caminhar juntos. (FOREST, 2008, p. 02).

⁵ BRASIL, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Art. 6º "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade".

Faz-se muita restrição no cuidado e educação das crianças, pensando que a mesma deve ser educada a partir de uma certa idade, o que é uma concepção equivocada. Cuidado e educação fazem parte das necessidades e particularidades das crianças de 0 a 5 anos, que precisam e têm o direito desse atendimento em instituições de qualidade, com espaços e materiais apropriados e com profissionais qualificados, com formação específica para atuarem na educação infantil, a fim de que possam garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Essa reflexão é necessária sobretudo na educação infantil, que historicamente se viu dividida entre apenas cuidar (no caso das crianças mais pobres) ou apenas educar (no caso das mais ricas). Isso talvez explique por que motivo embora todos os especialistas e documentos publicados no processo de implementação de uma educação infantil de qualidade no Brasil reiterem que cuidar e educar sejam “faces da mesma moeda” – no cotidiano das creches e pré-escolas ainda se observe a organização do trabalho dos professores em rotinas dicotomizadas, constituídas de momentos chamados “de cuidado” e momentos considerados “educativos”.

Para compreender a relação entre cuidado e aprendizagem, é preciso observar como as crianças vivenciam os procedimentos e respondem às atitudes dos professores ou de familiares ao cuidar delas, ao ensiná-las a cuidarem de si e nas brincadeiras com seus pares. (MARANHÃO; ZURAWSKI, 2014, p.09)

As situações de cuidado são ricas em aprendizagens para as crianças, visto que elas não param de sentir, pensar, falar e interagir durante a troca, o banho, a higiene das mãos ou a alimentação. No entanto, para que os professores valorizem os cuidados como situações de aprendizagem, é preciso tornar observável o modo como as crianças participam do cuidado pessoal desde que nascem. (MARANHÃO; ZURAWSKI, 2014, p.10)

As citações de Maranhão e Zurawski (2014), destacam mais uma vez, a importância de que as instituições de educação infantil articulem as funções de cuidar e educar indissociavelmente, não fazendo diferença, nem hierarquia com os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas ou àqueles que trabalham com as de mais idade. Também é necessário estar atento aos detalhes, dar a devida atenção às ações do bebê, da criança, principalmente nos momentos mais “construtivos” de sua rotina, e de uma rotina repleta de significados, sentidos, vivências e descobertas, e não num molde rotinizado e mecânico de momentos de cuidados e momentos de educação.

Além das ações do cuidar e do educar, o trabalho com crianças pequenas é marcado por momentos de sutileza, de rotinas, de descobertas, de dúvidas e incertezas, que muitas vezes passam despercebidos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância da prática pedagógica com bebês, pouco ainda estudada, discutida, ainda em processo de construção e em busca de especificidades próprias. (FINK, 2005, p. 144).

Visualizar uma educação para os pequenos, na perspectiva acima, é pensar numa ação pedagógica, enquanto prática social, pautada na criança e para a criança, embasada teoricamente

numa pedagogia da infância que respeite o direito deles a um cuidado e uma educação indissociáveis, nos remete a refletir sobre a formação dos professores que atuam na educação infantil, os conhecimentos e saberes que estes agregam a sua profissão, pois, os mesmos devem estar preparados para que possam superar a dicotomia educação/assistência que vem se perpetuando ao longo da história da educação infantil, levando em conta o seu duplo objetivo de cuidar e educar as crianças pequenas articulando esses dois eixos de forma lúdica e significativa.

Não há um conteúdo “educativo” na creche, descolado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que use via diferente da atenção afetiva, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. (DIDONET, 2003, p.06)

Didonet (2003) nesta citação deixa bem claro que não há educação sem cuidado e nem cuidado sem educação, a criança precisa sim ser cuidada e educada. A criança tem direito à educação, não qualquer educação, mas uma educação que contemple aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais e para que isso aconteça é preciso ter professores qualificados, capacitados e que nunca desvinculem o ato de cuidar e educar.

Nesse sentido, trazemos ao palco da discussão que além da formação e qualificação do educador infantil, este precisa primar pelo planejamento, pela pesquisa e pela ação reflexiva de sua ação pedagógica possibilitando assim melhores condições de enfrentamento aos desafios que se colocam diariamente no espaço escolar, na educação e cuidados das crianças pequenas. Assim, além do estudo formal, no processo de planejar sua ação pedagógica, pesquisar e buscar conhecimento na sua área de atuação é necessário que o educador infantil conheça a vasta gama de ferramentas tecnológicas que podem auxiliar seu trabalho acerca do cuidado e educação e as utilize como aliadas na busca de conhecimentos teóricos e práticos, procedimentos metodológicos, brincadeiras e outras práticas voltadas para a criança e a sua infância.

Torna-se relevante também que o educador infantil reflita sobre o seu papel diante de tantos avanços tecnológicos, e a necessidade de pensar no novo espaço pedagógico que vem se delineando e consequentemente em quem são essas crianças, o contexto econômico, cultural e social em que estão inseridas e no que essas questões implicam para a construção de um novo perfil para si próprio e para o seu fazer docente. Dessa forma, apontamos para um profissional que faça uso da tecnologia no seu dia a dia e que esta seja sua aliada na busca por conhecimento e formação na área da educação infantil e das questões que permeiam o cuidar e o educar nessa faixa etária, do seu fazer docente pautado na criança, na pedagogia da infância, na constante busca e pesquisa e na ação- reflexão, como já referendado.

Embora existam inúmeros estudos e discussões na área da educação infantil e o amplo acesso a esses, ainda hoje, parece não estar clara e realmente entendida a concepção da criança como sujeito de direitos, que necessita ser cuidada e educada o que nos remete mais uma vez à necessidade do aprofundamento teórico e prático do educador infantil.

Buscando parte desse aprofundamento, destacamos que os termos cuidar e educar não são tratados explicitamente na Constituição/88, nem na LDB/96, porém estes aparecem no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98), como em outros documentos, no qual fica explícita a necessidade das instituições de educação infantil incorporar as funções de educar e cuidar de maneira integrada, trazendo as seguintes contribuições:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (RCNEI, 1998, p. 23)

[...] cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos. [...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

[...] Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está em contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e autônoma (RCNEI, 1998, p. 24-25).

Aos atos de cuidado e para que seus objetivos de bem estar, aprendizagem e desenvolvimento da criança sejam alcançados, é necessário que o educador infantil tenha conhecimentos específicos em torno do desenvolvimento biológico, emocional e intelectual, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais, buscando não só uma prática comprometida, mas uma formação de qualidade, para que assim esta prática também possa ser exercida e oferecida com qualidade e com uma intenção educativa clara e evidente. Não se concebem mais ações de cuidado, no sentido assistencialista e mecânico, mas ações que permitam o desenvolvimento integral da criança. E ainda, torna-se necessário esclarecer que quando o educar é contemplado este não pode se restringir apenas às atividades didático-pedagógicas e

escolarizantes, pois estas são apenas uma parte das ações educativas que compõem um todo maior na rotina da educação infantil.

Portanto, precisamos refletir e planejar ações educativas que abram espaço para a atenção, a afetividade, a segurança, as brincadeiras, as vivências, as descobertas, as aprendizagens lúdicas e significativas, situações essas que têm em seu bojo também, ações de cuidado com a criança, ou seja, enquanto se cuida, educa e enquanto se educa, cuida, ações que precisam ser planejadas com comprometimento, seriedade e conhecimento, considerando sempre que todas essas situações ocorrem de maneira integrada ao processo de desenvolvimento infantil, e que deve ser construído a partir de uma pedagogia própria para as crianças de 0 a 5 anos, que respeite as particularidades e especificidades dessa faixa etária e de como se estrutura e organiza a ação e o espaço pedagógico da educação infantil.

2 PEDAGOGIA DA INFÂNCIA: SABERES EM CONSTRUÇÃO

Houve um tempo em que a criança não era considerada como o ser que vemos hoje, mas um adulto em miniatura, sem nenhuma necessidade específica, nem pertinentes da sua faixa etária. Desde o início da Idade Moderna felizmente a concepção de criança e a maneira da mesma ser atendida vêm sofrendo mudanças significativas. Esse adulto em miniatura passa a ser visto e tratado ao longo da história da infância como um sujeito histórico e social, construtor e coconstrutor de conhecimento e cultura, podendo desfrutar da sua infância, período único, rico em descobertas, vivências e aprendizagens que ajudam na construção deste ser social, e onde também o mesmo tem possibilidades de conhecer acerca de si, das pessoas a sua volta e do mundo em que vive.

Assim, os estudos na área vêm apontando para ações que respeitem as particularidades e especificidades das crianças de 0 a 5 anos, sinalizando uma pedagogia própria para a educação infantil, sendo assim, a Pedagogia da Infância é marcada pelo brincar, o cuidar e o educar. O brincar abre um leque enorme de possibilidades à criança, sendo este, em muitos momentos, conduzido e mantido por ela, o que faz dele um ato criativo, aberto e imaginativo, enaltecendo o brincar espontâneo, espaço esse que embora livre e espontâneo, oferece possibilidades para a criança aprender e se desenvolver. E em outros momentos, o brincar conduzido, orientado, planejado por um adulto, nesse caso, o educador infantil, trazendo então, as inúmeras possibilidades do aprender brincando e o ensinar, cuidar e educar brincando e que precisa ser pensado e organizado com objetivos claros e repletos de intencionalidade educativa, próprios para a faixa etária de 0 a 5 anos.

Pensar no desafio da constituição e da consolidação de uma pedagogia da infância requer considerar os processos educativos estabelecidos em instituições de educação coletiva como prática social, o que extrapola uma perspectiva de educação escolar que simplesmente reproduz e transmite conhecimentos às crianças. (FILHO, 2009, p. 22).

A função do educador, dentro de uma pedagogia da infância, pedagogia esta, que é voltada para as particularidades e especificidades das crianças que frequentam a educação infantil, é trazer para a criança ferramentas e recursos apropriados para que a brincadeira se desenvolva de maneira correta e significativa, sendo ele um educador interessado e que compreenda o brincar como um ato lúdico, importante, prazeroso, construtivo que tende a ajudar no desenvolvimento e aprendizagem integral do pequeno indivíduo. Para tanto, o educador infantil necessita além de formação específica na área, de dedicação e seriedade com o trabalho que está desenvolvendo com as crianças, entendendo que o brincar é muito mais que uma simples ação da criança.

Brincar é uma atividade aprendida na cultura que possibilita que as crianças se constituam como sujeitos em um ambiente em contínua mudança, onde ocorre constante recriação de significados, condição para a construção por elas de uma cultura de pares, conjunto relativamente estável de rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e partilham na interação com companheiros de idade. Ao brincar com eles, as crianças produzem ações em contextos sócio-histórico-culturais concretos que asseguram a seus integrantes, não só um conhecimento comum, mas a segurança de pertencer a um grupo e partilhar da identidade que o mesmo confere a seus membros. (OLIVEIRA, 2011, p. 140).

O brincar na Pedagogia da Infância só se torna construtivo quando o educador planeja e avalia a maneira como a criança está brincando e se a brincadeira é apropriada. É necessário ter em mente e se questionar como esse ato de brincar pode repercutir de maneira positiva para o aprendizado da criança. O professor precisa refletir sobre o que faz sentido e o que a criança precisa perante a faixa etária que se encontra, cuidando e educando em parceria com a própria criança, garantindo e valorizando o seu protagonismo e de seus pares nas trocas, descobertas e vivências necessárias no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e de construção do seu pensamento, linguagem e autonomia.

Brincar fornece à criança a possibilidade de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. (ABRAMOVICH; WAJSKOP, 1995p. 56)

Brincar é experimentar, por meio da repetição e da ação imaginativa, outras formas de ser e de pensar. É também repetir o já conhecido para compreendê-lo e adaptar-se a ele. (ABRAMOVICH; WAJSKOP, 1995p. 58)

Nas creches, a brincadeira é educação por excelência. No ato de brincar ocorrem trocas, as crianças convivem com suas diferenças, se dá o desenvolvimento da imaginação e da linguagem, da compreensão e apropriação de conhecimentos e sentimentos, do exercício da iniciativa e da decisão. (ABRAMOVICH; WAJSKOP, 1995, p. 59)

Partindo da perspectiva de uma Pedagogia da Infância, entende-se que as instituições de educação infantil devem organizar suas propostas pedagógicas considerando também o currículo como conjunto de experiências culturais, na perspectiva da formação humana. É essencial que o educador infantil permita que a criança questione e dê sua opinião, ou seja, dando voz à criança, ouvindo a mesma, tornando-a pertencente do meio pedagógico e social.

Tendo em vista que o brincar faz parte do universo infantil e que, portanto, esse permeia as ações realizadas com as crianças da educação infantil, é importante, destacarmos, que a Pedagogia da Infância não se configura somente no brincar, mas com ele e com as ações de cuidado e educação que através da mediação e ação pedagógica do educador infantil farão parte do cotidiano da criança. Nesse sentido, os objetivos de um programa específico⁶ voltado para a formação docente em escolas comunitárias do Rio de Janeiro, citados por Nunes e Kramer (2012, p. 50) apontam algumas ações como exemplos de prática pedagógica com os pequenos:

- Escutar as crianças para a compreensão do seu ritmo, especialmente nos momentos de sono, banho e alimentação;
- Propiciar espaços e tempos para a brincadeira nas rotinas, permitindo que as crianças possam experimentar-se no universo das regras;
- Reorganizar o espaço físico, possibilitando acolhimento, autonomia e experiência com materiais diversos;
- Organizar um acervo de literatura infantil para propiciar o contato com diversos gêneros, potencializando a expressão criadora das crianças;
- Favorecer relações entre adultos e crianças pautadas no diálogo, cooperação e afeto;
- Propor situações em que os professores levem em conta a participação das crianças;
- Mobilizar a atenção dos professores para as particularidades de cada criança, observando também diferenças étnicas e de gênero;
- Elaborar propostas que valorizem a identidade das crianças e o pertencimento ao grupo;
- Garantir a presença da produção cultural no cotidiano (teatro, música, cinema, literatura, pintura, fotografia).

Os exemplos citados acima ilustram um pouco das inúmeras questões que precisam ser consideradas quando planejamos as ações para as crianças de 0 a 5 anos, delineando cada vez mais o desafio de se pensar e refletir sobre a Pedagogia da Infância e todas as questões que

⁶ Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em creches Comunitárias da Baixada Fluminense, desenvolvido em 2007 por professores e alunos da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-Rio, tem seu eixo central na formação de professores e na intervenção em creches comunitárias.

envolvem o desafio de ser um profissional da Educação Infantil. Para tanto, é necessário que os profissionais da educação infantil tenham uma formação teórica e prática fundamentada, para que não haja dúvidas acerca do que eles próprios pensam sobre o seu papel e responsabilidade com as ações que desenvolvem com as crianças.

Professores capazes de construir proposta pedagógica com clara intencionalidade educativa, compreendendo a importância de seu papel social no exercício da docência, independentemente da idade da criança, necessitam de uma formação teórica e prática solidamente fundamentada, que lhes permita esclarecer, em primeiro lugar, suas próprias concepções e valores, tendo autonomia para fazer suas opções, ou melhor, para sentir-se bem na sua pele. (AZEVEDO, 2007, p. 174).

A formação do educador infantil como já mencionado ao longo desse estudo, deve estar baseada na concepção de educação infantil que busca a superação da dicotomia educação / assistência, levando em conta o duplo objetivo da educação infantil de cuidar e educar. Ainda, uma formação pautada nos estudos da pedagogia da infância e do desenvolvimento e da aprendizagem da criança numa totalidade, em diretrizes próprias para a faixa etária de 0 a 5 anos, em currículos pensados a partir das necessidades e particularidades de cada fase que compreende a educação infantil, na reflexão dos espaços e materiais que precisam ser oferecidos às crianças, na reflexão dos diferentes contextos e realidades e das próprias práticas construídas pelos educadores no seu fazer docente. Isso tudo, sem perder de vista, o momento atual que vem configurando o cenário educacional, de que o educador precisa estar em constante aperfeiçoamento e contato com diferentes meios de aprendizagem e tecnologias, bem como, conhecimentos que possibilitem a pesquisa, a análise e compreensão da sua prática educativa.

A existência de adultos habilitados, qualificados e valorizados, a presença de propostas pedagógicas e de diretrizes curriculares, a qualidade da infraestrutura e dos recursos pedagógicos disponíveis são aspectos ou condições que precisam ser observados para que o cuidado e a educação ministrados sejam de qualidade.

Hoje, por meio de normas legais e políticas públicas, a sociedade brasileira vem construindo um modo de conceber e de implementar a educação infantil baseado numa concepção da criança como sujeito de direitos e como ator social, produtor de cultura. Assim, não se trata do direito a uma educação qualquer, mas do direito a uma educação que promova oportunidades para todos e não reproduza desigualdades sociais, raciais e de gênero. (VIEIRA, 2009, p. 11).

Assim, Fink (2005, p.181) afirma "[...] que se é a educadora que precisa construir uma visão própria da educação infantil, uma visão que se comprometa com uma educação de qualidade", não restam dúvidas quanto à importância do profissional da educação infantil ter uma formação sólida e atualizada. Uma formação docente que possa possibilitar para as crianças o seu desenvolvimento e aprendizagem em todos os seus aspectos e que possibilite ao educador estar preparado para realizar uma prática de qualidade que realmente promova a articulação do cuidar e

do educar, em espaços organizados, planejados, lúdicos e significativos, direito de todas as crianças.

Uma formação que contemple o contexto social e cultural em que as crianças e suas famílias estão inseridas, quais problemas enfrentam e como lidam com eles, tendo como ponto de reflexão inicial quais aspectos envolvem o desenvolvimento integral das crianças, as rotinas escolares, os espaços e as ações que efetivam o cuidar e o educar de forma indissociável, instrumentalizando o educador com diferentes ferramentas de ensino e pesquisa, que hoje estão disponíveis não só no material impresso, mas através das tecnologias e do ambiente virtual e digital.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As questões por hora esboçadas neste artigo evidenciam a importância de se refletir sobre os aspectos teórico-práticos do cuidar e do educar, da Pedagogia da Infância e do educador infantil, para que estes possam de fato contribuir com a melhoria do trabalho realizado com as crianças pequenas, servindo ainda de auxílio para outros estudos que acreditam também na construção de uma pedagogia da infância que possa garantir um cuidado e uma educação de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos, dentro de uma perspectiva lúdica e significativa.

Também se percebe a necessidade de uma pedagogia da infância que possibilite a criança o seu desenvolvimento integral, que respeite as crianças como sujeitos históricos, sociais e construtores de conhecimento e cultura, numa possibilidade de construir contextos educativos humanizantes oferecendo uma educação que ajude as crianças a acreditar em si mesmas, no seu direito de ter uma vida digna, solidária, generosa, partilhada e bem sucedida e que principalmente possam viver uma infância rica e feliz.

Deve-se considerar que o profissional que atua na educação infantil não pode mais ser apontado pelo senso comum como sendo apenas um mero professor, um monitor que está ali para cuidar dos filhos enquanto seus pais trabalham, mas um profissional que tem um perfil próprio e que precisa ter conhecimentos teóricos e práticos em torno da pedagogia da infância. Portanto, trata-se de um sujeito, que troca com as crianças conhecimentos e as faz enxergar a sociedade com o discernimento para saber o que é certo e o que é errado. O educador infantil precisa possibilitar através de suas ações que as crianças se desenvolvam e aprendam de forma prazerosa e significativa, precisando como mencionado anteriormente, ter formação específica e continuada e ainda, planejar tudo o que vai ser trabalhado, tudo o que vai explorar com as crianças.

Aborda-se com isso que o cuidado e a educação têm duas formas de chegar às crianças, pelos pais e responsáveis em casa e pelo educador na escola, cada um cumprindo seu papel, porém um precisando do outro, bem como a prática pedagógica na educação infantil, o educar andando lado a lado com o cuidar e o cuidar andando lado a lado com o educar.

É importante que em família, em sociedade e na escola, a criança se sinta pertencente, sendo respeitada e sendo ouvida, tendo voz e tendo vez. Não é uma simples “pessoinha” que está ali para crescer ouvindo e aprendendo calada, de forma passiva, ela precisa sentir que faz parte do mundo para que amadureça e cresça saudavelmente, tornando-se um sujeito ativo, participativo, feliz, crítico e com valores e formação humana. Fazer com que a criança faça parte do meio familiar e social, dando voz a ela, possibilitará que ela se torne um adulto participativo, ativo e autônomo na sociedade em que vive. Os pais preocupam-se muito com o que está por vir, com o futuro dos seus filhos, mas esquecem de que o futuro está sendo construído agora, na sua relação com o seu filho e o mesmo diz respeito ao educador no espaço educativo.

É possível perceber também que a infância está assumindo um novo papel. A criança hoje é palco de preocupações e discussões, tem um espaço que é seu, tem um direito instituído e que precisa ser oferecido com qualidade e comprometimento. Dessa forma, muitas são as discussões, reflexões e estudos em torno das questões que permeiam o universo infantil, cabe ao educador infantil buscar conhecer e refletir essas questões, atualizar-se e colocá-las em prática.

Tem-se a consciência de que cuidar e educar são indissociáveis e que essa díade só atingirá plenitude na consciência das pessoas quando culturalmente for assimilado que a criança não é um ser que deva ser preparado para ser adulto, mas um ser que deve e pode vivenciar a sua infância com suas peculiaridades de criança e não conforme a modelagem do adulto. Portanto, ter em mente que para trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos é preciso refletir sobre as especificidades, particularidades e possibilidades dessa faixa etária, tendo em vista o tempo e o contexto em que elas estão inseridas, de grandes avanços midiáticos, tecnológicos, em que as descobertas e os conhecimentos surgem e crescem de forma acelerada, são cruciais para a qualidade das ações do cuidar e do educar e assim, para a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento dessa criança que também evoluiu com o tempo e com os novos contextos e que influencia e é influenciada por estes.

Ser educador de educação infantil que contemple todos os aspectos do educando não é tarefa fácil, esse nível abrange um universo muito amplo de conhecimentos, de habilidades e competências a serem descobertas e isso exige dos educadores muita pesquisa, formação sólida, qualificação e preparação, pois temos em nossas mãos crianças que precisam ser cuidadas e educadas com qualidade. Faz-se necessário que o educador conheça suas crianças, como pensam,

como agem no mundo em que vivem. Conhecendo a realidade das crianças, torna-se muito mais claro o quê e como deve ser trabalhado com elas, e o que pode ser exigido e oferecido a elas.

Desta forma, destaca-se mais uma vez que a educação infantil precisa de profissionais qualificados que possam fazer com que o cuidar e o educar caminhem sempre juntos, entendendo esses dois eixos como elementos de uma mesma vertente. Considerando os inúmeros conhecimentos, áreas, competências e habilidades que o educador infantil precisa dominar e mobilizar durante sua ação pedagógica com as crianças, se destaca o avanço das tecnologias como uma ferramenta valiosa de estudo e pesquisa e que para tanto, os profissionais precisam estar aptos a usá-las a favor deles e do trabalho que realizam. As tecnologias podem ser fonte de pesquisa, atualização, e qualificação dos profissionais da educação infantil e mais tarde, com o domínio dessas ferramentas tecnológicas, o educador pode apresentar esse universo à criança, criança essa que já nasce num mundo globalizado e tecnológico, possibilitando além das atividades já realizadas atualmente nos espaços da educação infantil, a interação e a vivência com os recursos tecnológicos e digitais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Anete e WAJSKOP, Gisela. *Educação infantil: Creches. Atividades para crianças de zero a seis anos*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. *Olhar de Professor*. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 159-179, nov. 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

DIDONET, Vital. Não há educação sem cuidado. *Revista Pátio Educação Infantil: Por que educar significa cuidar?* Porto Alegre: Artmed Editora S.A., Ano I, n. 1, p.06-09, abr/jul 2003.

FILHO, Altino José Martins. O cotidiano no processo de construção da Pedagogia da Infância. *Pátio - Educação Infantil*. Porto Alegre, v. VII. n. 2, p. 22-24, nov/dez. 2009.

FINK, Alessandra Tiburski. *O cuidar e o educar na educação infantil: uma questão da prática pedagógica*. Passo Fundo: UPF, 2005, 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2005.

FOREST, Nilza Aparecida. *Cuidar e educar*: Perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. 2008. Disponível em: <http://www.posuniassselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf>.>. Acesso em: 19 jan. 2015.

MARANHÃO, Damaris Gomes; ZURAWSKI, Maria Paula Vignola. Cuidado e aprendizagem na educação Infantil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A, ano XII, nº 41, p. 08-11, out/dez 2014.

NUNES, M. F.; KRAMER, S. Formação e intervenção como uma ação política. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 105, p. 46-53, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Jogos de papéis* - um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação de professores e a educação infantil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Grupo A Educação S. A, ano VII n.19, p. 10-13, mar/jun. 2009.

Conceitos e reflexões sobre a cibercultura e a prática pedagógica

Elisabete Cerutti

PRIMEIRAS PALAVRAS

A finalidade deste ensaio teórico é uma reflexão sobre a prática pedagógica, enquanto fruto das promissoras mudanças sociais e culturais que a sociedade e, conseqüentemente, a educação têm vivenciado, tendo como abordagem principal a relação existente entre educação e tecnologias.

Torna-se relevante focar tais conjecturas sobre a questão da aula na cibercultura, uma vez que os alunos são possuidores de uma ambiência com as tecnologias e a escola não pode ficar alheia a essa questão, que marca a centralidade desta produção científica.

Nesse sentido, é necessário expor ao leitor, que a partir da problemática citada acima, este ensaio trará, num primeiro momento, a temática da cibercultura, apresentando seus conceitos e sua influência no meio e na ação do docente. Podemos dizer, então, que a educação é associada à demanda das mudanças sociais, sendo que não mais apenas uma prática estática suprirá as necessidades encontradas no ambiente escola e extraescolar.

Em sua segunda sessão, abordará os ideários da prática pedagógica, tendo como cenário a cibercultura e as reflexões aproximadas à inovação. É necessário ressaltar que neste momento histórico vamos considerar as Tecnologias Digitais (TDs) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ressaltando que esta última é um dos pontos chaves da cibercultura. Tal contexto imprime em nós a necessidade de inovar na educação, uma vez que as tecnologias possuem essa proposição diante da aula.

O propósito deste ensaio, no que se refere a “nuances”, traz considerações na sua última sessão, no sentido de que são reflexões provisórias, mas ao mesmo tempo necessárias de ser inseridas diante da realidade que possui alunos socialmente desenvolvidos e conectados ao

mundo das tecnologias. Ao término deste artigo, serão apresentados, brevemente, exemplos de TICs que podem ser utilizadas enquanto ferramenta pedagógica. São sugestões que familiarizam a relação do educando as atividades que tece na vida diária das quais o educador e a escola estão envolvidos, utilizando meios tecnológicos como recurso educativo, o que para nós são também nuances de inovação.

É relevante clarificar que ao falarmos de tecnologias interligadas à educação, não buscamos suprir o uso do quadro e do giz, mas sim inserir novas alternativas de trabalho ao educador. A prática pedagógica não é substituída pelos meios eletrônicos, apenas estes são possibilitados como uma ferramenta para melhorá-la enquanto educação, processo de formação humana e social, além de serem caminhos para melhor interagir com os educandos, a partir de aulas mais atrativas que propiciem participação e construção.

1 CARACTERIZANDO O CONTEXTO CIBERCULTURAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Quando nos referimos às práticas pedagógicas, relacionamos estas à ação. Exercitar o conhecimento se refere ao ato de conduzir o conhecimento, então, prática pedagógica é a ação de conduzir aprendizados.

Estamos vivenciando a metade da segunda década do Século XXI, não podemos deixar de constatar que estamos inseridos em um espaço que denominamos ciberespaço. Este é marcado por três princípios segundo Lévy (1999): a interconexão (um contínuo sem fronteiras, um universo por contato virtual), a criação de comunidades virtuais (ligadas por interesses, mantêm relações de contato, são os motores, a vida diversa e surpreendente do universo por contato) e a inteligência coletiva (trocas de ideias, informações, questionamentos e respostas – a finalidade última dos três princípios).

Os três princípios acima se inclinam para um fim em si mesmo: a autonomia e a abertura para a alteridade. A Cibercultura é o universo sem totalidade e o ciberespaço surge como ferramenta de organização de comunidades de todos os tipos e de todos os tamanhos em coletivos inteligentes, que permitem que haja a interligação, que se articulem entre si.

Cada um desses espaços constitui uma condição necessária à existência do outro, pois não há comunidade virtual sem interconexões, não há inteligência coletiva em grande escala sem virtualização ou desterritorialização das comunidades no ciberespaço. A intercomunicação condiciona a comunidade virtual, que é uma inteligência coletiva em potencial.

(...) a organização do ciberespaço procede de uma forma particular do urbanismo ou da arquitetura. E “que” colocar a inteligência coletiva no posto de comando é escolher o novo a democracia, reatualizá-la por meio da exploração das potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação. (LÉVY, 1999, p. 196).

Cabe à prática pedagógica inserir formas e meios para tornar essas informações acessíveis e interessantes ao educando. Uma das alternativas que temos hoje enquanto inovação são as TICs. Em particular, o uso da Internet e dos materiais digitais na vida cotidiana das pessoas otimiza para que seja aguçado o interesse dos educadores no sentido de utilizar múltiplas potencialidades dos recursos digitais no trabalho pedagógico.

Analisando os termos da tecnologia permeados pelo decorrer histórico da humanidade Castells (1999) alega que:

Segundo os historiadores, houve pelo menos duas revoluções industriais: a primeira iniciou-se pouco antes dos últimos trinta anos do século XVIII e a segunda, cerca de cem anos depois, cujo destaque é para o desenvolvimento da eletricidade e do motor de combustão interna. Nesses dois momentos, fica claro um período de rápidas transformações tecnológicas e sem precedentes. “Um conjunto de macro invenções preparou o terreno para o surgimento de microinvenções nos campos da agropecuária, indústria e tecnologia” (CASTELLS, 1999, p. 71).

Em tempos de cibercultura, em que há uma parcela da sociedade educativa inserida na sociedade digital, na sociedade do fácil acesso à rede mundial de computadores, muitas ações mudam, desde o simples fato dos nossos dados estarem em um sistema que pode ser acessado em diversos locais do mundo a fim de facilitar o acesso a eles, como pelo fato das informações estarem socialmente direcionadas à oportunidade de construir conhecimentos a partir delas. Assim, também, inova a educação, a aprendizagem dos alunos, os professores e tudo isso é formado pela prática pedagógica que deriva de uma formação docente.

A finalidade maior da Cibercultura é a propagação dos conhecimentos a todos de forma virtualizada, ou seja, conhecimento aliado aos meios de comunicação de acesso ao que deste tem interesse e domínio, sem deixar de lado as relações virtualizadas e as interconexões que tornam as demais relevantes e ponderantes mediante o espaço que vivemos.

Diante da realidade social posta sobre utilização das TICs e das TDs, em que os aparatos tecnológicos permeiam as comunicações, a interatividade, a pesquisa e a realidade, é preciso considerar que tais questões chegaram, também, na relação entre professor, aluno e aprendizagem. O ambiente escolar é integrante desta sociedade que emerge a utilização das TDs de forma que os processos educativos não se dissociam das relações vivenciadas extra-ambientes escolares.

O educador, ciente deste contexto de inovar as práticas educativas, atua em prol de modificar estruturas pré-estabelecidas e que não mais suprem por si só processo de ensino-aprendizagem. Neste ambiente, o educador atua estimulando os alunos para a criatividade, para a autonomia e partindo das ideias de que os conhecimentos dos alunos são úteis e colaborativos, enquanto troca de experiências e de informações.

Ao educador, cabe à necessidade de rever sua ação e investigar maneiras inovadoras de trabalho entre o conteúdo e a aprendizagem, em que conscientemente liga seus conhecimentos, com os dos alunos indo além de uma atitude passiva de reprodução dos conhecimentos, é sim, autonomia no processo de aprendizagem. Isso pode atuar favoravelmente com a inserção das TICs às atividades escolares, envolvendo a participação social dos alunos e professores para que possam usufruir dos benefícios, da inclusão digital e do acesso às novas tecnologias quando colocadas de forma favorável à aprendizagem. Nesse sentido vem agregar a consideração de Freire:

Penso que a educação não é redutível à técnica, mas não se faz educação sem ela. Não é possível, a meu ver, começar um novo século sem terminar este. Acho que o uso de computadores no processo de ensino/aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem o usa, a favor de quê e de quem, e para quê. Já colocamos o essencial nas escolas; agora podemos pensar em colocar computadores. (FREIRE, 1995, p. 98).

Para que estas tecnologias que estão no ambiente escolar e em nossa vida sejam um instrumento favorável na educação, é preciso que haja mais diálogo entre educador, prática pedagógica e aparato tecnológico para, então, utilizar as TICs como uma opção de aula interativa em que de fato o meio tecnológico faça parte do planejamento de aula. O educador, também, precisa estar consciente que mais do que simplesmente utilizar o aparelho eletrônico em seu planejamento, é preciso saber manuseá-lo a favor das aulas, pois o aparato tecnológico não deve apresentar-se como um fim em si mesmo, mas como um meio de comunicação entre o conteúdo e a aprendizagem.

A ideia de Kenski (2001, p. 13), referenciando sobre o assunto tecnologias tece que:

O espaço virtual é um canal interativo de múltiplas aprendizagens e a interação, a cooperação e a colaboração online, são indispensáveis para que não se percam os fins educativos deste espaço virtual. As redes possibilitam que mesmo em lugares distantes, estejamos próximos, não apenas em relação a outro usuário, mas com relação a sons, imagens tridimensionais, vídeos entre outros.

Visto a partir desta reflexão, que somente a tecnologia está disponível de fato, não é a resposta para as perguntas acima elencadas. É necessário que durante os processos de aprendizagem, as relações humanas comandem e movam os seres.

Segundo Freire (1995), a educação associada à tecnologia não é apenas um instrumento a ser utilizado a favor da educação, mas sim utilizada enquanto mediadora do conhecimento, da prática pedagógica e da realidade social e cultural em que a escola se encontra.

A introdução de ferramentas tecnológicas nas escolas evidencia desafios e questionamentos acerca de seu uso no processo de mediação do ensino-aprendizado. Para que o uso de tecnologias torne-se democrático é de fundamental importância entendê-lo e superá-lo reconhecendo o seu uso, suas potencialidades, a realidade em que a escola está inserida, assim, proporcionando, ampliando e mediando o trabalho pedagógico.

As invenções sempre fizeram parte da vida humana, seja pela descoberta do fogo ou pelas Tecnologias Digitais, elas sempre modificaram e continuam a mudar a vida humana, o “inventar” traz a mudança, a revolução, aguçando um novo fazer e um novo ver dos inventos e das formas de vida.

[...] a educação nos últimos cem anos, passou por um desenvolvimento que se caracteriza por uma revisão de conceitos e de técnicas de estudo, à maneira, dir-se-ia, da transformação operada na arte de curar – a medicina – quando se emancipou da tradição, do acidente, da simples 'intuição' e do empirismo e, se fez como ainda se vem fazendo, cada vez mais científica”. (TEIXEIRA, 1977, p. 44).

Para o autor, a educação é uma arte. “E arte é algo de muito mais complexo que uma ciência” (TEIXEIRA, 1977, p. 44). Nesta perspectiva, a arte consiste em modo de fazer, que implica no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos e no modo de realizar determinada atividade.

Em todos os elementos da sociedade, a informação passa a ter aspecto central, e sua disponibilidade cresce exponencialmente em todos os instantes. O acesso à informação é aspecto fundamental para o indivíduo ser considerado informado, especialmente em relação às informações que são vinculadas nos mecanismos eletrônicos. A globalização enraizou diferenças entre nações, aumentando o abismo social entre as privilegiadas e as menos favorecidas. O acesso à informação permite que se criem mecanismos para que as sociedades cresçam nos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais oportunizando a consolidação de uma sociedade com cidadania ativa.

2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SOCIEDADE CIBERCULTURAL

Tendo como objetivo primordial da prática pedagógica o ensino, estão atreladas as demandas encontradas pela escola, nas quais se busca um aprendizado emancipatório e que inclua os envolvidos em torno do processo de construção do conhecimento.

Com acesso aos meios tecnológicos, o educador terá uma atuação mais próxima da realidade dos educados constatando, assim, que a educação também é um conjunto de ações que buscam relacionar realidade e possibilidades de aprendizado.

Incluir digitalmente, não é apenas inserir aparelhos digitais no espaço escolar, mas sim oportunizar e desenvolver atividades úteis à vida, pois os meios digitais estão em todos os espaços dos quais vivenciamos, desde passar um cartão de crédito, assistir a um filme, pesquisar na internet, entre tantas outras atividades que são utilizados os meios eletrônicos para facilitar e agilizar a vida humana.

Então, estar inserido em uma cultura digital, é saber manusear os aparelhos enquanto necessidade e facilitador da vida humana. Tendo a cibercultura como uma forma de definir o que temos em relação à facilidade e rapidez que as informações estão disponíveis ao acesso humano, consideramos que a finalidade maior dos princípios ciberculturais é a inteligência coletiva, ou seja, a informação direcionada e de livre acesso.

Assim, com a inteligência coletiva partimos do pressuposto que os alunos possuem acesso às informações, chegam ao ambiente escolar repletos de inúmeras informações, É neste espaço cibercultural, que um educador, que recebe seus alunos necessita ter uma prática pedagógica.

A linguagem do aluno nativo digital está atrelada às tecnologias digitais e saber que a escola oportuniza espaço em suas metodologias para que elas possam ser meio de construção de conhecimento, é uma maneira de inovar a aula e de cativar o aluno para a construção de sua aprendizagem.

Mediante os novos paradigmas que norteiam a ação do professor, é preciso ter clareza de que com o emaranhado de informações que está disponível na rede e quando o educando tem acesso a este ele tem a possibilidade de transformar informação em conhecimento por seu próprio desejo de descobrir. Porém julga-se que é no espaço escolar que as informações passam a sediar o conhecimento, ou seja, que no ambiente da escola o professor transforma os saberes socialmente recebidos em construção sólida de conhecimento.

Com este olhar sobre as tecnologias temos um aprendizado significativo e uma prática associada à vida que os educados têm fora do ambiente escolar. Quando as tecnologias são utilizadas como uma ferramenta que melhora a aprendizagem estas tem sim, em si um cunho

pedagógico, pois facilitam ao educador cativar a atenção dos educandos e aos educados aprenderem a tornar um processo prazeroso.

Não há como não relacionar que os meios digitais são de uso misterioso para alguns, quando isso acontece deve-se ter clareza que para a utilização dos mesmos é necessária a pesquisa de como utilizá-los. Ou seja, é preciso conhecer a bula para então ministrar o medicamento.

Quando os alunos se deparam com uma aula que a eles é comum, esta gera internamente um desejo que motiva a aprender, assim facilitando tanto a construção do conhecimento quanto a elaboração de novas aprendizagens.

Muitas opiniões divergem sobre a utilidade destes meios no espaço escolar, quanto a esta questão nota-se que é necessário inserir meios novos para atrair nosso educando que são de uma geração que possui ritmo e forma de conduzir os acontecimentos de maneira muito particular e para muitos, difícil de compreender. Para esclarecer esta geração que temos hoje enquanto educandos da Educação Básica observa-se que o “Z” vem de “zapear”, ou seja, trocar os canais da TV de maneira rápida e constante com um controle remoto, em busca de algo que seja interessante de ver ou ouvir ou, ainda, por hábito. “Zap”, do inglês, significa “fazer algo muito rapidamente” e também “energia” ou “entusiasmo”.

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet (PRENSKY, 2001, p. 4).

É neste ritmo de aceleração, de necessidade de interação que temos uma geração que é ao mesmo tempo conectada e isolada. Em que, muitas relações sociais correm o risco de serem mediadas sem contato real.

Tudo isso atrelado à forma como estão inseridos no mundo de muitas informações encontramos então a geração da agilidade, que busca suas relações muitas vezes pelos aparelhos digitais, que neste artigo aparecem enquanto um dos facilitadores de cativo educacionais.

A indagação que não quer calar é a de que como esta prática pedagógica atua mediante as situações diversas de acesso e construção das informações em conhecimento. A resposta pode ser fornecida de diversas formas. Talvez não haja respostas prontas para este momento que vivemos, talvez seja mais simples do que possamos imaginar, mas hoje já supomos que isto parte de um processo de educação que tem as ferramentas digitais enquanto alicerce do professor e não como algo contra o educador.

Considerando as informações e uma prática bem organizada e elaborada a partir das interações entre professor, aluno, tecnologia, aprendizagem, humanização é preciso sim, uma

prática interdisciplinar que integre vida social e educacional, então, sim utilizando das ferramentas tecnológicas como mais uma possibilidade de acesso à construção do conhecimento.

3 NUANCES DE INSTRUMENTOS PARA UMA AÇÃO PEDAGÓGICA INTERATIVA

Já tendo definido o que é uma prática pedagógica, em que espaço ocorre e quais são os sujeitos inseridos, neste momento de forma breve, apresentaremos algumas sucintas possibilidades de trabalho interativo.

Primeiramente interativo tem-se, segundo dicionário Priberam (2015) como fenômenos que reagem uns sobre os outros, que são dotados de interatividade, suporte de comunicação que favorece uma permuta com o público, ou seja, processo em que há interação, movimento e ação com e sobre algo.

O processo interativo associa-se ao contato do aprendente com o objeto, ou conteúdo a ser estudado. As ferramentas tecnológicas aparecem enquanto um objeto a ser manipulado para obter a essência de algo.

Gomes (2012) tenciona que a grade curricular dispunha do que era possível de inserir através da Informática. Isso pode ser percebido através dos avanços que a educação foi tendo diante das práticas educativas. A primeira dessas práticas pode ser citada pelo uso do software educativo pronto - um recurso no qual havia o “facilitador” responsável pelo laboratório de informática que encaminhava as aulas com atividades a serem desenvolvidas pelos alunos como atrativos ou fórmulas “mágicas” e prontas que inseriam a Informática no contexto educacional. Depois, o uso de software surge com a possibilidade de ser criado conforme a necessidade que o professor possuía, embora, ainda como coadjuvante do processo, já que os conteúdos continuavam a serem desenvolvidos nos laboratórios e a partir da aula, os mesmos ficavam obsoletos devido ao facilitador do software não ser a figura do professor.

Posteriormente, foram inseridos os materiais de apoio aos professores, dos quais podemos citar os CD-ROM, os softwares interativos e materiais impressos que trouxeram a possibilidade de o professor ser mais ativo em seu processo de corresponsabilidade com a equipe pedagógica da escola e, conseqüentemente, os “facilitadores” do laboratório de informática. Esse grande salto proporcionou novas tecnologias com base na fundamentação dos conteúdos do professor e das atividades trabalhadas em aula. Com o advento da Internet nas escolas, esse cenário modifica, já que ela agrega material de apoio e novas dinâmicas passam a estimular alunos e professores a pesquisarem e interagirem com um espaço de cibercultura. Surgem portais

enquanto espaços educacionais e ambientes de ensino e aprendizagem nos quais professores e alunos se tornam coautores e responsáveis pela criação e compartilhamento de informações, trazendo a certeza de uma cibercultura no contexto escolar. E, atualmente, temos assistido ao quanto os professores têm a seu alcance softwares educacionais ou sociais e a disposição, também, em seus aparelhos de celulares.

As diversas formas de interação possibilitadas pela rede demonstram que a Internet tem grande uma influência sobre seus usuários e, diferente do que muitas vezes pensamos, é capaz de produzir a subjetividade em rede.

As interações entre professor e estudantes nos sites de redes sociais na Internet favorecem o surgimento de outros modos de formar-se enquanto sujeito, professor, aluno, profissional. As redes abrem espaço para novas formas de colaboração e compartilhamento, favorecendo o aparecimento de diferentes referências e modos de vida. (MARGARITES; SPEROTTO, 2011, p. 13).

As redes sociais passaram a ser mais utilizadas para comunicação entre os jovens brasileiros, do que o próprio e-mail, afirma Seabra (2010). Elas são acessadas, diariamente, tanto por alunos, quanto por professores. Uma boa opção para iniciar o uso das redes sociais com os alunos é, acompanhando-os, para que assim sejam identificados os melhores conteúdos a serem trabalhados. Em se tratando da vida social, os usuários, muitas vezes, expõem suas vidas sem se darem conta do que estão disponibilizando de informações pessoais que não os preservam.

Muitos meios são citados quando se busca sobre aprendizagens interativas. Jogos, propriamente ditos, são riquíssimos em interação, basta o professor atrelar o conteúdo estudado em sala de aula a um jogo disponível em rede que pode ser utilizado como revisão e reforço do estudado até então.

Uma técnica muito utilizada é a apresentação dos professores para os alunos com os conteúdos presentes em “Power point”. Podemos utilizar este programa como uma forma do professor apresentar os conceitos, bem como, do aluno apresentar o que ele aprendeu, ou pesquisou, sendo hoje, proporcionado o seu uso com uma grande inserção de imagens, suprimindo a escrita. Caso o educador desejar algo mais interativo e que obtenha mais atenção por parte dos alunos há o programa Prezi, que além de texto, é possível inserir imagens diretamente da internet e ser mais dinâmico em efeitos.

A nuvem de palavras é um instrumento de revisão de estudos que serve tanto para o coletivo como para reforço individualizado, visto que ao que se pesquisa nos conteúdos já estudados, o aluno revê os mesmos e utiliza da escrita para sintetizá-los.

Para o trabalho escrito, produções com alunos e mesmo ideais, este instrumento pode ser utilizado na construção com o aluno, pode ser mantido um responsável para atualizar (ou todos,

ou o educador), podem ser postados conteúdos complementares do que os alunos estão aprendendo para que em casa possam acessar mais informações, como também pode ser um meio de divulgação de apostas pedagógicas de sucesso de uma instituição.

Os blogs, ainda, pouco utilizados como ferramenta de trabalho do professor permitem o processo de interação, ao que o aprendente lê e faz suas contribuições, além do que apresenta as próprias produções e pode demonstrá-las em qualquer espaço no qual ele tem acesso à internet.

As famílias podem acompanhar o desenvolvimento escolar do filho, contribuir com apreciações e, ainda, socializá-las em um ambiente virtual. Os blogs permitem que seja realizada uma apresentação interdisciplinar dos aprendizados, pois uma ação ligará a outra, além do que desperta a motivação nos envolvidos.

Com as produções a partir do blog, o professor tem como acompanhar a escrita, a leitura e interpretação de texto, além do que trabalhar na questão da preservação do meio ambiente sendo que no blog estarão disponíveis leituras, imagens, obras a serem utilizadas pelos alunos, sem necessitar da impressão das mesmas.

Na medida em que os alunos vão interagindo com este material pode-se avaliar o manuseio da tecnologia, as produções, o interesse, a criatividade e as inúmeras possibilidades de inovação que os alunos fazem a partir da ferramenta inserida nas TIC como um atrativo educacional em que é possível aprimorar a prática sem deixar de lado valores.

Outras ferramentas estão presentes através do uso das redes sociais, gravações de áudio, produção de vídeo com câmeras, smartphones e organizações de textos, produções colaborativas em mapas conceituais são exemplos de ferramentas que os alunos possuem ambiência e que os professores necessitam incorporar em sua prática.

Acima foram citados alguns exemplos que podem ser utilizados como meios para o educador aprimorar sua prática pedagógica e incrementar sua ação com instrumentos de vida cotidiana sua e de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, considero que no decorrer do texto pautaram-se ideários de uma proposta inovadora ao docente, inserindo formas de tornar sua prática mais próxima da vivência e interesse diário de seus alunos.

A educação é um processo social, e a comunicação um dos objetivos da educação, pauta-se que inserir tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar oportunize aos alunos, desenvolver aprendizagens a partir do que lhes é comum.

Os aparelhos tecnológicos nos permeiam em diversas situações diárias, desde a televisão, computadores até como ferramentas que facilitam a vida humana como caixas eletrônicos, leitor de barras em mercados, cartão de crédito entre muitos outros instrumentos de ação diária.

Este artigo propõe uma reflexão à prática docente inserindo meios para facilitar a mesma. Bem como se justifica durante os escritos, não é um propósito de substituir, mas sim de ter os meios tecnológicos como mais uma ferramenta de uso para o educador.

Uma ferramenta que visa facilitar a vida do aluno e do professor, pois facilita a construção do conhecimento, a produção, o professor pode acompanhar o desenvolvimento ao mesmo tempo em que o aluno interage e aprende novas técnicas úteis aos estudos e à vida.

Assim sendo, há neste espaço sugestões de meios para melhorar a prática docente acentuando a familiaridade com a vida diária e proporcionar um planejamento dinâmico e inovador, através do uso das tecnologias em sala de aula.

Há, por outro lado, reflexões que nascem de tais aspectos, as quais não foram propostas como objetivo desde estudo, mas que não há como negar, que o professor, mesmo inserindo em seu cotidiano a tecnologia, necessita saber dos limites que ela, também, apresenta se usada em demasia pelo sujeito aprendente. Faz-se necessário que a escola reflita, cada vez mais, sobre onde, como e quando as tecnologias podem fazer parte das aulas, dos processos e das construções, sempre na perspectiva de fazer o aluno e o professor pensar sobre o que e como fazem e o resultado disso para o grande objetivo da escola. Se os alunos estão cada vez mais dispersos em sala de aula, é necessário tratar do tema para ajudá-los a tornarem-se seletivos. Outro desafio está em viver em um contexto de cibercultura, oferecendo a oportunidade de vivenciar a internet na escola e produzir conteúdo para que escola esteja na internet. Os produtores, alunos e professores e a escola, cada vez mais presentes diante da comunidade de pais e atores sociais que oportunizam valores.

Um caminho por trilhar, na certeza de novos desafios, na perspectiva de inovar e de saber se relacionar com os alunos neste tempo em que as linguagens digitais estão em mutação e que a escola não pode ficar aquém dessas vivências.

REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GOMES, Alex Sandro et al. *Educar com o Redu*. Recife: Educational Technologies, 2012.

KENSKI, V. M. *Pessoas conectadas, integradas e motivadas para aprender... em direção a uma nova socialização na educação*. 24ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG. Grupo de Trabalho: educação e comunicação – DEZ ANOS, p. 11-32, 2001.

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

MARGARITES, Ana Paula F.; SPEROTTO, Rosária I. *Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da Internet*. 2011. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: maio 2012.

PRENSKY, MARC. *Nativos Digitais Imigrantes Digitais*. De On the Horizon NCB University Press, Vol. 9.No. 5, Outubro 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSSmmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit?pli=1>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SEABRA, Carlos. *Tecnologias na escola*. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. 2. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

Parfor do curso de Letras, Matemática e Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen: o professor- acadêmico em formação

Jaqueline Freu¹
Juliane Cláudia Piovesan²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de apresentar a pesquisa que está sendo realizada através do projeto de Iniciação Científica, do Edital PIIC-URI, cuja temática se destina a analisar a importância da formação inicial e continuada no Parfor da URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Para a realização deste estudo, buscou-se um maior aprofundamento teórico, embasado em autores como Alves (2000), Contreras (2002), Demo (2004), Libâneo (2002), Nóvoa (1992), Tardif (2002), analisando os benefícios da formação inicial e continuada, com enfoque no Parfor e após, a análise dos dados dos acadêmicos envolvidos do Curso de Pedagogia, Letras e Matemática.

No ano de 2009, através do Decreto Federal 6.755, o Ministério de Educação (MEC) instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e orienta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para promover programas de formação inicial e continuada, dando origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009).

A URI – Câmpus de Frederico Westphalen adere ao Plano no ano de 2011 e atualmente está com seis turmas em curso, iniciadas no ano de 2012 e 2013, nas graduações de Letras, de Pedagogia e de Matemática.

¹ Acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen e bolsista de Iniciação Científica-PIIC/URI– jaque.freuu@hotmail.com

² Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – Rio Grande do Sul – Brasil - Mestre em Educação e orientadora do projeto – juliane@uri.edu.br

O tema em destaque é de fundamental importância para a Universidade, pois, através de um estudo avaliativo do contexto do Parfor no Câmpus de Frederico Westphalen, poderão ser redefinidas algumas metas e ações, vislumbrando novos olhares, compondo novos cenários, aglutinando com uma melhor qualidade educacional.

Para uma melhor compreensão e entendimento, foi desenvolvida uma pesquisa com os acadêmicos do Parfor do Curso de Letras, Matemática e Pedagogia da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, na qual foi relatada a importância da formação inicial e continuada, a aceitação da proposta, os desafios que os referidos enfrentam, a contribuição teórica para o desenvolvimento da prática escolar, as dificuldades encontradas para realizar a Graduação pelo Parfor e, por fim, a visualização de novas práticas e reflexões teóricas vistas pelos acadêmicos em suas práticas docentes.

1 ENTENDENDO O PARFOR

A formação docente é uma temática de vastos e diversificados estudos, que permeiam respostas e, muitas vezes, angústias e questões reais. É necessário e urgente preparar o educador para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação. Sendo o educador um profissional que está interligado à formação da consciência do ser humano, deve, indubitavelmente, ser uma pessoa de visão aberta, dinâmica, e um profundo questionador do seu fazer e da realidade à sua volta. Como salienta Arroyo (2001, p. 35), “somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada”.

Nesse contexto de formação docente é lançado o Parfor, objetivando oferecer gratuitamente cursos de graduação aos professores que atuam nas escolas públicas, sem formação adequada, com o intuito de orientar e articular as ações em parceria com as Universidades e, em regime de colaboração, entre os entes federados - União, Estado e Municípios, para atender à demanda existente, organizada pelos Fóruns Estaduais Permanentes.

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica é resultado da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC), de Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE - Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. É destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), oferecendo cursos superiores públicos e gratuitos.

De acordo com o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Os aspectos destacados na lei enfatizam a importância da formação docente na promoção da qualidade da educação, na formação continuada dos docentes, na atualização e no fortalecimento da relação teoria e prática, tão necessárias para a competência do profissional da educação.

A legislação, que fundamenta e regulamenta o PARFOR, tem a clara intenção de articular os sistemas de ensino e, com apoio técnico e financeiro dos seus respectivos órgãos, oferecerem, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, cursos de Graduação aos (as) professores (as), que atuam na educação pública, sem a formação adequada e exigida pela Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Para a construção deste estudo, destaca-se a fundamentação teórica, bem como a análise das falas dos acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia, Matemática e Letras da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, relatando a importância da formação inicial e continuada, a aceitação da proposta, os desafios que os referidos enfrentam, a contribuição teórica para o desenvolvimento da prática escolar, as dificuldades encontradas para realizar a Graduação pelo Parfor e, por fim, a visualização de novas práticas e reflexões teóricas vistas pelos acadêmicos em seus processos pedagógicos.

1.2 A formação do educador

Formar professores é uma tarefa bastante complexa e os problemas da profissão docente no Brasil são inúmeros, excedendo os limites dos cursos de formação acadêmica. Para Libâneo (1992, p. 42), “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de autoformação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais”. Ao mesmo tempo, fazem-se necessários estudos e pesquisas que respondam a questões essenciais, como estas: "o que é formar professores?" ou "como formar professores?"

O que se ressalta - baseado em estudos feitos por Cunha (1992; 2001), Tardif (2002) - é que os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. Admite-se que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e de vida escolar. Também é preciso salientar que a formação profissional não pode mais ser reduzida aos espaços formais e escolarizados organizados para esse objetivo. Para Tardif (2002, p.

265), “um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Destaca-se também que a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Nesse contexto,

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo próprio desenvolvimento profissional (ZEICHNER, 1993, p. 17).

As críticas e reflexões acerca das mazelas que afligem o sistema educacional estão em sua maioria, destinadas à ineficiência da atuação dos professores, à falta de conhecimento, de competência e de habilidades. Assim, a formação dos profissionais da educação passou a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas de melhoria na educação. Um dos pontos que merece destaque é o distanciamento entre discurso e prática nos cursos de formação inicial, que pode encontrar, a partir do trabalho conjunto entre docentes da universidade e docentes da escola, uma possibilidade de superação. Ela vai definir a práxis educativa (ação, reflexão, criação e transformação), sendo esse um dos objetivos do Parfor.

O desafio das Universidades é a formação de profissionais que congreguem competências, saberes e habilidades, sabendo trabalhar em equipe, com capacidade adquirir e produzir conhecimentos, não sendo somente reprodutores de conhecimentos já estabelecidos, apresentando-se então, aptos para o exercício docente autônomo e de qualidade.

Desse modo, o profissional comprometido com a educação deve ser estimulado a progredir e se qualificar cada vez mais, envolvendo um processo de construção como também de reconstrução, como salientado por Nóvoa (1992), que ser docente nada mais é ação, reflexão e ação novamente, fazendo com que o mesmo tome consciência de seu papel na sociedade, participando e desenvolvendo conquistas neste espaço. Só a partir de quando realmente conhece é que se aprende a gostar e este conhecimento leva a ao aprender, a pesquisar e a estudar.

Urge assim uma grande necessidade de contemplação aos saberes docentes e a forma com que é transmitido de acordo a experiência de vida, bem como sua formação profissional. Assim, há a necessidade de compreensão e conhecimento da prática docente, sendo imprescindível um trabalho coletivo e uma formação inicial e continuada com qualidade teórica e relação prática.

2 OUVINDO OS ACADÊMICOS/DOCENTES DO PARFOR DO CURSO DE LETRAS, MATEMÁTICA E PEDAGOGIA

Com base nos dados coletados, serão apresentados, a seguir, os resultados obtidos dos questionários³ aplicados aos acadêmicos do Parfor - URI - Câmpus de Frederico Westphalen - Curso de Pedagogia (20 questionários) , Matemática (15 questionários) e Letras (16 questionários), no processo de avaliar a importância da formação inicial e continuada, os desafios e a avaliação do Programa pelos acadêmicos. Desse modo, destaca-se que os sujeitos da pesquisa foram identificados através das letras do alfabeto, e o nome do Curso foi identificado como (C.P) Curso de Pedagogia, (C.M) Curso de Matemática e (C.L) Curso de Letras como forma de preservar a integridade dos colaboradores.

2.1 A proposta do Governo Federal da Licenciatura gratuita pelo Parfor

A proposta do Governo Federal – Parfor, no oferecimento de Licenciatura pela Plataforma Freire, é um projeto que visa o aprimoramento, a busca por uma formação que objetiva auxiliar na construção humana e profissional.

Dessa forma, questionando os acadêmicos de como receberam a proposta do Parfor, as entrevistadas B, C e D do Curso de Pedagogia destacaram que receberam o convite através da Secretaria Municipal de Educação e Direção Escolar. Da mesma forma, os acadêmicos A e B do Curso de Matemática souberam da proposta através das Secretárias de Educação do município e Direção de escolas em que atuam, ainda por colegas e através da CRE (Coordenadoria Regional de Educação). Também os acadêmicos C, D e E do Curso de Matemática relatam que ouviram a proposta em emissoras de televisão, através da internet e pelo próprio site da URI - Câmpus de Frederico Westphalen. Destacam que veem a proposta como um incentivo e uma qualificação para que os professores aperfeiçoem a própria prática com bons embasamentos teóricos. Os acadêmicos A, B e C do Curso de Letras também receberam a proposta das Secretárias de Educação dos Municípios e por folders distribuídos pela Universidade.

O entrevistado E do Curso de Pedagogia destaca que “a proposta foi aceita com muito otimismo, pois era um sonho que tinha e não teve condições financeiras para custear uma faculdade particular”. Já para a entrevistada F (C.P.), “foi uma oportunidade maravilhosa, para aquela professora que sempre dedicou-se aos seus alunos com carinho e nunca teve oportunidade financeira de aperfeiçoar-se.” Nessa perspectiva, pode-se refletir, de acordo com as palavras de Tardif (2002, p. 265),

³ Aprovado no Comitê de Ética – Número do Protocolo - 15882713.3.0000.5352

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Dessa forma, eles trazem consigo, nesse momento, a força de vontade para que o mesmo seja realizado, aceitaram o programa de maneira otimista, incentivadora e principalmente vista como uma oportunidade e valorização por parte do governo. Em complemento à entrevistada M (C.P.), relata, que “a proposta foi aceita maravilhosamente, era uma oportunidade que faltava para prosseguir na minha profissão, pois o aperfeiçoamento é indispensável neste caminho tão fascinante que é o de educar”.

Desse modo, é salutar observar educadores de diversas áreas e idades que ainda sonham com o desenvolvimento educacional, ainda acreditam que conseguirão fazer a diferença, dando o melhor de si à educação. Cada um buscou, de uma forma ou de outra se aperfeiçoar, deram valor e estão levando a sério a oportunidade do Governo Federal, muitos ainda, realizando seu sonho de ser Pedagogo e professor de áreas específica como a Matemática e Português, atuando e fazendo a diferença nas escolas públicas.

2.2 O Parfor e os desafios na realidade profissional

Para Libâneo (2002, p. 42) “o sistema de promoção na carreira do magistério precisa prever formas de estímulo à iniciativa individual de autoformação e desenvolvimento profissional, de modo que os professores tenham acesso a melhores níveis salariais”. Nesse contexto, questionaram-se os professores sobre a oferta da formação gratuita superior, incentivando e dando apoio aos professores atuantes nas redes públicas estaduais e municipais de ensino.

Nessa perspectiva, os entrevistados A e B (C. P), avaliam que o Parfor é um incentivo, um avanço na educação e uma melhor capacitação dos professores, uma vez que estes, muitas vezes, não teriam condições financeiras para cursar uma graduação, ficando apenas com o magistério. Também para os acadêmicos C, D e E (C. P), o projeto é visto como uma porta aberta para o professor esclarecer suas dúvidas e aprender mais. Há um movimento de saberes, fazendo com que o ensino docente seja reflexivo, melhorando as práticas profissionais com um bom embasamento teórico, unindo a realidade diária com a Universidade oportunizando um conhecimento consistente e qualitativo, pois a educação está em constante evolução e precisam acompanhar esse processo.

Ainda, os acadêmicos A e B, entrevistados do Curso de Matemática relatam que o Parfor veio para melhorar a própria prática, atualizar informações e oportunizar vagas às pessoas que

não tiveram como se aperfeiçoar. Em complemento o acadêmico entrevistado D (C.M) acrescenta “é uma oportunidade muito grande para os profissionais buscarem novos conhecimentos, métodos e também a oportunidade de dar continuidade na formação profissional.” Em complemento o acadêmico entrevistado E analisa “com a falta de incentivo e procura pelos cursos de licenciaturas, deu-se a oportunidade para quem já estava atuando, mas sem formação na área.”

Em acréscimo os acadêmicos A, B e C do Curso de Letras veem o Parfor como uma melhoria na educação do País, buscando qualificar professores e melhorar o ensino nas escolas, sendo um incentivo para professores formados em uma graduação e que atuavam em outra. Dessa maneira o Parfor veio possibilitar a formação adequada para os professores de escolas públicas municipais e estaduais.

Em suma, os acadêmicos D, E e F (C.L) destacam que o projeto é de grande valia, pois não teriam condições de pagar um curso superior. O Parfor é um projeto relevante para os educadores, por ser um gesto de valorização e incentivo ao profissional da educação, enriquecendo assim sua prática e conhecimento teórico, destacam.

Desse modo, a teoria é vista com grande importância por parte dos acadêmicos, pois muitos possuem formação em outras áreas da educação ou somente pelo magistério. Destaca-se que desenvolvem assim suas práticas sem ter graduação na área pedagógica, trazendo, desse modo, muitas experiências em suas bagagens e estão aperfeiçoando com os saberes e conhecimentos na Universidade. Para Tardif (2002, p. 11),

na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço. O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros autores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos construtivos do trabalho docente.

O saber docente, conforme preconiza Tardif (2002) é relacionado com a pessoa, com a identidade, com a história e a caminhada de vida. Também com as relações vivenciadas no cotidiano escolar, no processo de aprender e de ensinar. E, assim percebe-se a construção dos acadêmicos do Parfor, na relação teórica vivenciada na Universidade, com a identidade própria e com a realidade profissional, na busca de alicerces que modifiquem/qualifiquem a docência.

Destaca ainda, o acadêmico entrevistado M (C.P), que ressalta que, “é um projeto muito bom, devemos levá-lo a sério, estudar, pesquisar, nos empenhar ao máximo para mudarmos a

realidade onde nos encontramos, pois são muitos os desafios e a caminhada é árdua e longa, mas para quem gosta do que faz é um desafio gostoso de enfrentar, pois ao mesmo tempo são gratificantes os resultados obtidos, para quem ama a profissão e luta para melhorá-la cada vez mais”. Por fim o entrevistado L (C.P) acrescenta “é um projeto inovador que vem a ajudar nós professores no desenvolvimento do próprio trabalho, porque o mesmo nos qualifica e nos prepara melhor, dentro da nossa realidade escolar, como professora o Parfor veio a somar à minha melhora como docente, trazendo uma oportunidade grandiosa para quem deseja realmente ser um profissional qualificado”.

Verifica-se, pelas falas dos acadêmicos, que os Cursos de Graduação em Letras, Pedagogia e Matemática do Parfor da URI/FW favorecem, veementemente, no conhecimento e aprendizagem, pois, ao analisar os questionários, notou-se a alegria, a valorização, o entusiasmo e principalmente a gratificação por parte dos professores/alunos, realizando o sonho de profissionais da educação que se inseriam no Programa com outras licenciaturas ou somente com o magistério.

2.3 Contribuições na teoria e prática escolar

Na docência, ocorre a necessidade contínua de conhecimentos para qualificação da educação. Nesse contexto, questiona-se sobre a forma como os acadêmicos do Parfor do Curso de Letras, Pedagogia e Matemática observam a melhoria na carreira profissional, destacando a contribuição da teoria sobre a prática escolar. Alves (2000, p. 30) afirma que a educação frequentemente cria “antas”: pessoas que não se atrevem a sair das trilhas aprendidas, por medo da “onça”. De suas trilhas sabem tudo, os mínimos detalhes, especialistas. Mas o resto da floresta permanece desconhecido. Pela vida afora vão brincando de “boca de forno...”

Por esse motivo, acredita-se na transformação e na contribuição da formação continuada na carreira dos profissionais docentes que estão dispostos a sair de suas “trilhas” sem medo das “onças”, profissionais que estão dispostos a agregar em sua prática novos embasamentos teóricos, que enfrentam dificuldades, mas que ao mesmo tempo priorizam sua carreira e a melhoria na educação.

Desse modo o acadêmico D (C.P) relata “o curso tem contribuído, e muito, para a realização do nosso trabalho, pois aqui buscamos sempre o conhecimento das práticas pedagógicas, visando sempre qual a melhor maneira de trabalharmos com os alunos, para que os mesmos se tornem cidadãos conscientes, descobridores e inovadores da nossa futura sociedade”. Ainda o acadêmico F (C.P) enfatiza que por mais que tenham certo tempo de carreira no

magistério, acabam por “acomodar” e com a graduação pelo Parfor foi possível compreender melhor os alunos, buscando conhecer suas realidades e unindo a teoria e prática, a fim de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino-aprendizagem.

Para o acadêmico G (C.P) “o diferencial do Parfor é a troca de experiência entre os colegas/professores, as aulas são enriquecedoras. Saímos das aulas satisfeitos com os docentes que preparam as aulas para sanar nossas dúvidas e inquietudes profissionais”. Ainda, enfatizam os acadêmicos J e K (C.P) que além de estudar muito, precisam colocar em prática as novas metodologias e dinâmicas que aprendem. Reavaliar atitudes e ações buscando melhorar o trabalho educativo, tendo a responsabilidade de ser cada dia melhor e mais comprometido com a educação.

Da mesma forma, os acadêmicos A e B e C do Curso de Matemática enfatizam que o Parfor tem ajudado muito na mudança de métodos utilizados na prática e auxílio para a utilização das tecnologias em aula, oportunizou e abriu horizontes através de novos conhecimentos e troca de ideias entre colegas, ocorrendo assim, uma desacomodação ao professor. Do mesmo modo o acadêmico D (C.M) relata “contribui para a troca de experiências, uma nova visão do contexto escolar, bem como um novo conhecimento com relação às teorias que o curso oferece”. Em síntese o acadêmico entrevistado E (C.M) “houve muitas mudanças, principalmente quando você se coloca no papel de aluno e vivência novas possibilidades, principalmente as tecnológicas”.

Os acadêmicos A e B do Curso de Letras relatam que “houve melhorias com certeza, pois a faculdade abre novos horizontes, faz-nos questionar sobre nossas práticas aplicadas em sala de aula, instigando- nos a pesquisar, estudar, buscar, criar para melhorarmos quanto profissionais docentes”. Em relato os acadêmicos C e D (C.L) destacam que, “com certeza houve contribuição, hoje nos sentimos mais preparados para atuar com projetos de formação de leitores conscientes, indo em busca de um saber efetivo, percebendo assim, melhoras na interação dos alunos à aula, melhorando o discurso e a maneira de trabalhar assuntos que antes não via importância nenhuma, como leitura e escrita”.

Em suma, o acadêmico E (C. L.) destaca “sim, pois no momento em que novos saberes vêm a somar no nosso dia a dia, certamente irão contribuir para melhores práticas e novas contribuições na busca de aprendizagem e descobertas que irão auxiliar os saberes na formação de uma sociedade melhor”.

Neste sentido, é importante frisar que para todos os professores questionados, a prática está sendo fundamentada e desenvolvida com saberes metodológicos, reflexivos, teóricos e tecnológicos. Enfatiza-se também que muitas estão sendo as mudanças na área, muito está se somando com essa formação inicial e continuada. Os professores sentem-se motivados e cientes

de que aprender e compartilhar conhecimentos científicos, alicerçados com a prática faz sim a diferença na vida de todo e qualquer profissional.

Assim como ressalta Alves (2000), quando nos diz que devemos deixar de seguir a mesma “trilha” sem ter medo da “onça”, é a nossa profissão devemos sim nos desacomodar, buscar, pesquisar e ter embasamentos teóricos consistentes que proporcionem saber trabalhar com competência em todas as situações existente em sala de aula. É o docente que decide caminhar na mesma trilha por anos ou se dispõe à mudança, à inovação, às complexidades que surgirem, melhorando a cada dia o seu processo educativo e a sua carreira profissional.

2.4 Dificuldades para realizar o Parfor

Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Nessa perspectiva o acadêmico A (C.P) descreve que “na verdade não são dificuldades, são desafios, pois deixamos nossa casa, marido e filhos para estarmos na Universidade, com frio, chuva, sol, calor, enfim o que for, para aperfeiçoar nossa prática profissional, pois apesar de morarmos longe ganhamos o curso e o transporte gratuito, então é só ter força de vontade”. Em uma perspectiva de tempo para planejar aulas e realizar trabalho extraclasse o acadêmico F (C.P) destaca “o horário semanal, pois algumas vezes os horários se confrontam com atividades e compromissos do trabalho”. Acrescentando, o acadêmico H (C.P) e o entrevistado A (C.M) relatam o tempo, pois “trabalho o dia todo, preciso planejar para os dois turnos, buscar novidades e ser dinâmica, também temos vida pessoal, e é difícil fazer os trabalhos em casa, o deslocamento e horários não compatíveis”. Ainda para o entrevistado K (C.P) “a única dificuldade encontrada se deu no primeiro semestre, quando se volta aos bancos escolares, a mudança de rotina e novos estudos, mas atualmente já não há mais dificuldades nesse sentido”. Complementando o acadêmico M (C.P) descreve que acredita não haver dificuldade que compense todo o conhecimento adquirido nas aulas do Parfor.

Em entrevista aos acadêmicos A, B, C, D do curso de Letras, os mesmos enfatizam que as dificuldades encontradas são a distância e a carga horária de trabalho, pois trabalham 40 horas no magistério e à noite estão na Universidade, e ainda os horários que coincidem, como momentos de reuniões e programações das escolas em que trabalham.

Essa realidade é vivenciada pelos professores públicos, no trabalho cotidiano, com cargas horárias que, muitas vezes, não possibilitam um aperfeiçoamento, como a graduação presencial,

que precisa muita responsabilidade, dedicação, estudo e pesquisa. Para Contreras (2002), “os docentes, enquanto categoria sofrerão ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições de interesse da classe operária”.

Diante das respostas dos entrevistados, analisa-se que existem dificuldades, mas a prioridade dos acadêmicos/professores do Parfor do Curso de Pedagogia, Matemática e Letras está em valorizar a oportunidade proporcionada pelo Governo Federal, não importa para muitos, as situações enfrentadas hoje, o que importa é o conhecimento e o aperfeiçoamento que estão tendo para sua carreira profissional, pois ao mesmo tempo em que enfrentam essas dificuldades, os acadêmicos se fortalecem, se desafiam e procuram melhorias em sua prática.

Nesse contexto Nóvoa (1992) enfatiza que o educador é livre para optar e escolher o que quer, é ele o formador da sua própria identidade social e profissional. Então, cabe ao acadêmico do Parfor fazer escolhas e avaliar se precisa/quer ou não ter uma formação inicial continuada de qualidade, sem gastos e com incentivo governamental que possibilita melhoria e valorização na profissão docente.

2.5 Práticas e reflexões teóricas

Nessa parte do estudo, questionou-se sobre a relação teoria e prática, a interferência no processo pedagógico dos professores/acadêmicos do Parfor, de acordo com a construção teórica vivenciada na Universidade. E como salienta Saviani (2008, p. 128),

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Assim, é na elaboração, na construção de conhecimento científico relacionado com a prática que se oportuniza a efetivação do conhecimento e dos saberes.

Desse modo a acadêmica C (C.P) destaca “a cada dia aprendemos mais e assim visualizamos novas formas de expor nossa opinião trocando saberes com os colegas e melhorando nossas aulas, sempre contando com o maior auxílio do professor da graduação, tendo maior embasamento teórico”. Do mesmo modo a acadêmica G (C.P) frisa que visualiza claramente a mudança na prática e acredita que no grande grupo há ideias diferentes, jeitos

diferentes, experiências múltiplas e todo o contexto escolar e os docentes clareiam e norteiam a prática, estruturando na conquista e na mudança do dia a dia em sala de aula.

Muitos dos alunos do Parfor iniciaram o Curso acreditando em aprimorar seu conhecimento, assim como nos relata a acadêmica K (C.P) “é possível ver a mudança, pois a partir dos semestres já cursados pude ter uma nova reflexão sobre a minha prática pedagógica, uma mente que estuda que lê e pesquisa é uma mente aberta para o novo, para aceitar as mudanças do cotidiano escolar.” Em complemento, o entrevistado B e C (C.M) destacam o curso abre novas possibilidades de nos aperfeiçoar e poder estar em contato direto com a teoria e a prática. Ainda, se importando com as exigências da profissão; a acadêmica L (C.P) frisa “sim, pois sempre temos que nos atualizar diante de um público mais exigente e ativo.”

Da mesma forma o entrevistado E (C.M) relata “auxilia no desenvolvimento e prática na disciplina trabalhada, novos aprendizados e atualização constante.” Na mesma perspectiva a acadêmica M (C.P) acrescenta “claro! Ser professor comprometido e responsável é isso, procurar aprender e compartilhar práticas e teorias sempre, na conversa e na troca de conhecimento com os colegas.”

Em relato os acadêmicos A, B, C e D do curso de Letras destacam que com o Parfor tiveram a oportunidade de crescer profissionalmente e também uma melhora muito significativa em relação aos conhecimentos, tornando assim, seres melhores a cada dia, desenvolvendo em nós mesmos e em nossos alunos a busca pelo conhecimento, leitura e produção, despertar assim para o “aprender a aprender.”

Em destaque a acadêmica E (C.L) relata “a Universidade expõe a teoria e nós a aperfeiçoamos na prática. Antes seguíamos maneiras ou modos diferentes de ensinar, e ao visualizarmos o todo, escolhemos o aplicável em nosso meio, favorecendo assim, o processo de ensino-aprendizagem em nosso meio.” Do mesmo modo, a acadêmica F (C.L) acrescenta “já possuo uma graduação, mas o curso de Letras me possibilitou novas práticas de ensino, podendo desenvolver e aplicar a mesma em sala de aula.”

Ainda o acadêmico A (C.M) destaca, “sim, por estar muito tempo afastado do meio acadêmico novas práticas e teorias são visualizadas, dando um novo olhar em relação às escolas e colegas, havendo a troca de saberes, tenho mais habilidades e percebo que o conhecimento é ilimitado, reflito em cada aula e busco junto da mesma o conhecimento pessoal e da equipe”. Tardif (2002, p. 10-11) que defende:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor é o saber dele e está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história

profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Sendo assim, acredita-se que é notável a mudança. Em cada relato dos professores percebe-se a diferença que o Parfor - URI - Câmpus de Frederico Westphalen está realizando sobre a prática, um olhar mais voltado ao ser humano, uma busca de aprimoramento e construção de novos conhecimentos. Acredita-se que o processo educativo dos que fazem parte do Parfor será diferenciado, com profissionais qualificados dispostos a realizar a mudança e a encarar os desafios da carreira profissional com embasamento teórico de qualidade.

CONCLUINDO

A partir do estudo foi possível compreender que não há como falar em educação de qualidade sem compreender a urgência e necessidade de uma educação voltada à continuidade dos estudos, na qual a formação inicial e continuada precisam ser prioridades nas políticas públicas da educação.

A escola desempenha diversas atividades e novos papéis, sendo um campo de constante mutação, no qual o docente tem também a responsabilidade de realizar mudanças e atitudes perante os alunos, obtendo, através de programas de incentivos, a possibilidade de preparar-se para novos e crescentes desafios.

Assim, a Universidade, juntamente com o conjunto vigente, proporciona uma nova proposta de epistemologia da docência, havendo uma prática fundamentada na perspectiva de bons profissionais, bem como, a formação reflexiva, tendo grande contribuição para a valorização docente, dignificando e qualificando sua formação.

Nesse sentido, as instituições precisam definir os seus projetos institucionais para formação de professores, na construção de políticas de formação docente, observando a realidade e a necessidade da educação. Política essa que contemple não só as necessidades imediatas de certificação dos docentes da Educação Básica, mas que contemple uma proposta concreta e transformadora.

Acredita-se que é no Ensino Superior que serão vistos os fundamentos teóricos que ajudarão os professores a desenvolver uma consciência ampla da realidade e, igualmente, fornecer instrumentos para que possam atuar de maneira eficaz, contudo, tendo o educador, sempre em mente que não existem receitas prontas para resolver todas as situações, mas com a experiência embasada em estudos e teorias, pode-se desenvolver um processo educativo mais coerente e qualitativo.

A relação Educação Básica e Universidade precisa ser fortalecida. O Parfor é um programa que necessita vincular as situações reais e aprimorar teoricamente os acadêmicos, baseado em estudos e pesquisas, fortalecendo e qualificando a prática cotidiana. Dessa forma, eles trazem consigo o início da realização de um sonho e a força de vontade para que o mesmo seja realizado, aceitaram o programa de maneira otimista, incentivadora e a Universidade prima em desenvolver uma Graduação de qualidade.

De acordo com as falas dos acadêmicos do Parfor do Curso de Pedagogia da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, esse programa está sendo uma oportunidade. Percebe-se ao vê-los pelos corredores da Universidade se sentindo orgulhosos e com entusiasmo por estarem cursando Pedagogia, Letras ou Matemática, principalmente por terem a oportunidade de cursarem uma graduação gratuita que une teoria e prática, desenvolvendo novos conceitos em suas escolas e trazendo relatos do que deu certo, o que se deve fazer e também tendo a humildade de tirar suas dúvidas.

Em cada relato dos professores percebe-se a diferença que a teoria do Parfor - URI Câmpus de Frederico Westphalen está realizando sobre a prática do profissional, percebe-se um olhar mais voltado ao ser humano, uma busca de aprimoramento, pois, estamos hoje diante de um público exigente, que exige um trabalho comprometido com a sociedade, e encarando os desafios da carreira profissional com embasamento teórico de qualidade.

O Parfor veio a somar. Nessa perspectiva acredita-se que não somente na vida ou carreira desses profissionais, mas também no desenvolvimento da educação pública, estadual e municipal do nosso país. Estão buscando, pesquisando e obtendo embasamentos teóricos consistentes que proporcionem saber trabalhar com competência em todas as situações existente em sala de aula.

Ao mesmo tempo em que possuem algumas dificuldades, eles se fortalecem, se desafiam e procuram melhorias em sua prática. Não importa para muitos, as dificuldades enfrentadas no cotidiano, o que importa é o conhecimento e o aperfeiçoamento que estão tendo para sua carreira profissional. Nesse contexto Nóvoa (1992) salienta que o educador é livre para optar e escolher o que quer, é ele o formador da sua própria identidade social e profissional. Então, cabe a ele fazer escolhas e avaliar se precisa ou não ter uma formação continuada de qualidade, sem gastos e com incentivo, possibilitando a valorização do profissional docente.

Assim, conclui-se que o Programa Parfor está favorecendo os professores públicos que vêm aos bancos das Universidades realizarem sua formação, seu aperfeiçoamento, realizando uma verdadeira práxis em seu processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Papirus, 2000.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 23 dez 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm> . Acesso em: 22 out 2015.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de professores*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da, et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; GRILLO, Marlene. *Educação Superior: Travessia e atravessamentos*. Canoas/RS: Ed. Ulbra, 2001, p. 33-90.

_____. *O Bom Professor e sua Prática*. São Paulo: Papirus, 1992.

DEMO, Pedro. *Futuro e reconstrução do conhecimento*. 4. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NÓVOA, António. (Org.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil*. História e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

ZEICHNER, Kenneth, M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Cadernos de Cultura: uma nova percepção no ambiente escolar

Elisabete Cerutti¹
Larissa Bortoluzzi Rigo²

INTRODUÇÃO

Novas leituras, e novas formas de interpretação, sujeitos críticos e pensantes: essas são as premissas básicas dentro da conjuntura de uma formação no âmbito escolar. Para auxiliar nesse percurso, em torno da formação de sujeitos críticos, essa reflexão se propõe a buscar nos Cadernos de Cultura, uma nova forma de ressignificar as leituras neste ambiente da cibercultura. O objetivo então é primeiro observar o contexto em que o objeto – Cadernos de Cultura – estão inseridos, para posterior pontuar reflexões em torno das proposições para a aplicabilidade no ambiente escolar.

Há de se observar a importância e pertinência para pensar nesse assunto. Em 2002, em Sevilla, segundo Varis e Tornero (2012), o Seminário da UNESCO propõe empreender ações concretas através de políticas ativas de promoção de educação para a mídia em setores de pesquisa e formação. Essa formalização não é uma mera utilização de mídias e tecnologias, mas uma relação com o ensinar e o aprender com esses meios, com capacidade de produção criativa na qual estão expostos outros atores sociais, não somente a escola, mas a sociedade como um todo.

Atualmente, o uso da rede Internet e seus serviços (transferência de arquivos, páginas Web e outros) permite que a cultura digital esteja inserida na educação formal, auxiliando a favorecer a aprendizagem do educando, através das redes de informação estabelecidas. Tornaghi (2010, p. 6) esclarece que:

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI e líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Tecnologias.

² Mestre em Letras. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Comunicação – PUCRS. Professora da Universidade Federal de Santa Maria, câmpus, Frederico Westphalen.

As redes de produção e de comunicação que conhecemos hoje são redes que reúnem seres humanos e aparatos tecnológicos, por isso são chamadas de redes sociotécnicas. Os seres humanos, a parte sócia, assim como os aparatos, a parte técnica, são ambos necessários para estabelecer conexões que viabilizam a produção e a comunicação de bens.

Ainda por esse viés, Tornaghi (2010, p. 5) acrescenta: “falamos aqui de muitas escolas. Falamos aqui de, para e com muitas escolas. São escolas diversas, em cada canto, com seu jeito de ser, de fazer, de ensinar e de aprender. Cada qual com seu jeito de compreender e assimilar o que o entorno lhe traz”. O autor salienta que as tecnologias são parcerias que o professor possui para realizar seu trabalho e cada tecnologia supõe novos fazeres, produções, outras formas de pensar e agir e, por isso, elas são muito mais que ferramentas, pois além de fazer com mais precisão, possibilitam reflexões, ancoram novas abordagens e oportunizam diferentes resultados. Ao tratar desses aspectos nos processos formativos do professor, esta racionalidade estará mais presente quando se trata de pensar nos aspectos metodológicos da aula e de sua epistemologia.

O cruzamento desses diversos olhares e perspectivas, aliados à educação, enquanto processo que inclui as tecnologias como ferramentas, possibilita a inserção de outro campo, relacionado às mídias, nesse caso, os Cadernos de Cultura dos jornais como formas de novas produções no campo epistemológico.

Especificamente, os Cadernos de Cultura³ possuem uma lógica diferenciada de produção, já que se relacionam a assuntos mais específicos, ou, como sugere Cardoso (2009, p. 14): “é neles que o jornal concentra as artes e letras, entre outros temas que estão menos atrelados ao ciclo diário. O estudo desse gênero de publicação, portanto, permite investigar como o fazer jornalístico se adapta a esses veículos tão particulares”.

Nesse sentido de produção, relacionado ao fazer jornalístico, e tomando como confluência o campo da educação/tecnologia e do jornalismo e seus âmbitos culturais, históricos, literários e sociais, a proposta desta reflexão visa à observação em torno dos Cadernos de Cultura no ambiente escolar.

Sob o aspecto cultural, que estão inseridos os Cadernos, a partir de Leenhardt (2000), Golin e Gruszynski (2010), acrescentam:

Por meio dos limites de suas estratégias discursivas e das escolhas editoriais, cumpre uma função de mediação, aproximando o público da experiência da arte, do pensamento e da cultura. Dentro dos seus limites, e historicamente ligado ao projeto iluminista de vulgarização do saber, o jornalismo cultural contribui para a compreensão dos códigos artísticos, enfatizando a secular dimensão comunicativa do ato de criticar e interpretar. (GOLIN; GRUSZYNSKI, 2010, p. 89)

³ Optamos por intitular o *corpus* dessa reflexão ora como Cadernos de Cultura, ou Suplementos Literários.

Ao discutir as escolhas editoriais, aproximação do público e da experiência da arte, do pensamento e da cultura, determinados historicamente pelo jornalismo cultural enquanto ato de criticidade e interpretação, o cruzamento desses olhares, possibilita a pertinência para pensar no assunto, demarcando assim, sua importância.

Com base nesse percurso, optamos por iniciar justificando as escolhas temáticas destas reflexões seguidas pelas pontuações em torno dos Suplementos Literários e sua inserção no universo escolar através da tecnologia e por fim, as considerações acerca dessas temáticas.

1 UMA NOVA LEITURA

As fronteiras epistemológicas, sobretudo, as suas delimitações, foram alvo de estudos na área acadêmica nos séculos XIX e XX. Dentre essas reflexões, uma proposição significativa é que um dos campos que pode conjugar elementos em distintos enfoques, é a narrativa⁴. Nesse sentido, a inspiração para este trabalho vem de reflexões nas narrativas do jornal *O Estado de São Paulo*, *Correio do Povo*, e *Suplemento Cultural Pernambuco*⁵ em torno das temáticas que se relacionam ao jornalismo cultural e educação/tecnologia.

Consideramos nesse processo, a interlocução, sobretudo, em reflexões que abarcam a percepção do jornalismo enquanto construção social. Gadini (2009, p. 122) elucida: “Ao configurar uma forma singular de produção de conhecimento, o jornalismo torna-se um mecanismo possível de construção social da realidade contemporânea.” Desse modo, essa reflexão justifica-se pela construção em campos que se referem ao cultural, relacionando-se às influências dos âmbitos educacionais e tecnológicos. A premissa que refere-se à importância desse último aspecto pode ser confirmada pelo excerto de Lorenzotti (2007, p.10): “Os Suplementos viriam a ser considerados os modelos de todos os cadernos culturais”. Assim, é possível observar não somente a consideração social, mas histórica dos Cadernos de Cultura.

⁴ O conceito é reconhecido pela proposição de Medina (2006, p. 67) enquanto parte integrante do social: “Sem essa produção cultural – narrativa – o humano ser não se expressa, não se afirma perante a desorganização e as inviabilidades da vida.”

⁵ O *corpus*, compreendido por, *O Estado de São Paulo*, *Correio do Povo* e *Suplemento Pernambuco*, além de serem jornais de referência, encontram-se - por se tratar de veículos impressos - no *ball* de qualidades como confiabilidade, credibilidade e eficácia. O estudo foi publicado na obra de Sérgio Luiz Gadini, *Interesses cruzados: a produção da cultura no jornalismo brasileiro*. O estudioso destaca quatro levantamentos feitos por distintas instituições que atestam as características supracitadas em jornais. A pesquisada realizada pelo instituto DataFolha, em cinco capitais, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Salvador e Porto Alegre, em 2003 apontou a imprensa como, “a instituição com maior poder de influência e maior prestígio, (...) numa lista de 12 instituições apresentadas e que incluía, além da imprensa, presidência da república, ministérios, bancos e clubes de futebol.” (GADINI, 2009, p. 20) O autor destaca ainda outro estudo, dessa vez organizado pela Ordem dos Advogados do Brasil, que revela que a credibilidade dos jornais só perde para a Igreja. O que se pode confirmar com base nesses dados é a importância que os dispositivos impressos possuem frente ao social.

É importante ressaltar que a opção em torno dos jornais *Correio do Povo*, *O Estado de São Paulo* e *Suplemento Pernambuco*⁶, o limiar do jornalismo com os aspectos da educação e tecnologia foi fator primordial para a escolha das narrativas como objeto central deste estudo, justamente pela abordagem de aspectos da realidade, estabelecendo, um diálogo entre sociedade e contexto jornalístico, ou ainda, como pontuam Berger e Luckmann (2004), o real como resultado de uma construção social.

Com base nessa construção social, imbuída do hibridismo com as áreas aproximativas ao jornalismo, que englobam o texto e contexto, é que entendemos que esta perspectiva se faz necessária, pela contribuição de reflexões em torno da educação. A importância para que os veículos de comunicação problematizem a temática e insurgem novas formas de pensar nos alunos, na forma de concepção de leituras, e principalmente da importância de observar o contexto em meio às narrativas no ambiente escolar.

2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: UMA LEITURA DOS SUPLEMENTOS LITERÁRIOS

Com base no questionamento, “de que forma é possível trabalhar o jornalismo escolar no universo escolar?” é que as elucidações desta reflexão se pautam. Como uma das ramificações dentro do âmbito jornalístico, o jornalismo cultural⁷ nasce historicamente no final do século XVII. (TAVARES, 2009). Os jornais pioneiros que cobriam obras culturais foram *The Transactions of the Royal Society of London* e *News of Republic of Letters*, datados de 1665 e 1684. Com base nessas informações, Burke (2004, p. 76) pontua: “[...] difundiam informações sobre novas descobertas, óbitos de acadêmicos e também livros novos. A resenha de livros foi uma invenção do fim do século XVII. Dessa maneira, uma forma de impresso anunciava e reforçava a outra.”

Se a nível mundial, a presença dos Cadernos Culturais ocorre ainda no século XVII, no Brasil, essa tendência, só aparecerá a partir o século XX. Pode-se nesse contexto, citar como exemplo, os jornais, *Correio Brasiliense* e *Armazém Literário*, e a primeira revista *As Variedades e Ensaio de Literatura*. Para Gomes (2009, p. 12), “ambas as publicações pareciam livros – tanto o jornal [...] quanto a revista.”. A linguagem mais voltada à literatura se deve ao fato desse início de configurações em torno dos Cadernos estar relacionada mais ao âmbito literário, já que era

⁶ A opção em torno de quatro jornais, ocorreu para observar a gama em torno dos Cadernos de Cultura, não somente na região Sul, *Correio do Povo*, mas também, pela configuração, centro e norte do país, denotando assim, a gama de produções que podem ser relacionadas no ambiente escolar.

⁷ Faro (2006, p. 12) entende que o jornalismo cultural, além de seu aspecto informativo e mercadológico, se relaciona a uma “instância de categorias valorativas e históricas, negociadas entre os vários sujeitos que a produzem.” Nesse sentido, compreende-se como designação a esse vocábulo, as estruturas em torno de notícias que estejam configuradas aos gêneros culturais, tais como, os Suplementos Literários.

comum nessa trajetória dos periódicos, trazer em seus espaços resumos de livros e uma linguagem mais aproximativa, o que a relacionava ainda, com as revistas.

Seguindo o percurso histórico, a partir dos anos 1950, jornais brasileiros como *O Estado de São Paulo*, *Jornal do Brasil*, *Última Hora* e *Diário Carioca* estabeleceram as organizações em torno das publicações de Suplementos Literários. Dentre estes, é possível destacar o percurso histórico e social do Suplemento Literário de *O Estado de São Paulo*, cujas publicações compreendem o *corpus* dessa reflexão.

O Suplemento Literário viria a ser considerado o modelo de todos os cadernos culturais que o sucederam. Ele fora projetado em 1956 por Antonio Candido de Mello e Souza e dirigido durante dez anos por Décio de Almeida Prado, entre 1956 e 1966 (LORENZOTTI, 2007). O surgimento do Suplemento esteve entrelaçado com as relações sociais e históricas vivenciadas pelo Brasil, tal como pontua Lorenzotti (2007, p. 10): “Os anos 1950 e 1960 foram extremamente férteis na produção cultural no País, que desfrutava de um período democrático e desenvolvimentista. Seus frutos revelaram-se em todos os setores da vida brasileira”.

Como um modelo a ser seguido, e contanto com nomes de escritores renomados da época, o projeto gráfico e editorial do Suplemento foi pensado e idealizado por Antonio Candido e Décio de Almeida Prado como um Caderno voltado a suprir os preceitos da literatura enquanto arte. (LORENZOTTI, 2007) Englobando assim, o conceito de jornalismo especializado, sobretudo por optar, no sentido da produção jornalística, por questões mais voltadas ao cultural.

Além do jornal *O Estado de São Paulo*, que ficou consolidado por seus Cadernos voltados à Cultura, é possível citar o jornal gaúcho *Correio do Povo* e o *Suplemento Cultural do Diário Oficial do Estado de Pernambuco* como outros exemplos. É sobre eles que a discussão do próximo item pretende abarcar.

3 A TECNOLOGIA E OS NOVOS ESPAÇOS DO SABER

A inserção de novas narrativas no ambiente escolar denota a criatividade em torno de materiais que podem auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos. Especificamente, os Cadernos de Cultura podem trazer novas formas de interpretações e ainda, pontuações em torno de leituras para o horizonte de uma nova concepção em torno do ato de criticidade. Tomando por base esses preceitos, é que se observa a importância de uma nova configuração nestes espaços em torno dessas narrativas. Para obter leituras, os docentes poderão contar com a tecnologia, já que através de sites, os alunos podem escolher as páginas e os jornais, aliando assim, o conhecimento obtido fora dos padrões, que são os livros didáticos.

A ação docente, na presença da cibercultura, pode ser entendida como uma condicionante das tecnologias digitais, espaço de produção coletiva. Nesse sentido, a tecnologia pode ser condicionante ou determinante, isso porque ela condiciona o fazer, mas não o determina, já que não é a tecnologia que por si só faz uma escola ser inovadora, mas proporciona “novas condicionantes” para fazê-lo escolar. Tornaghi (2010, p. 6) ressalta que:

Podemos agora usando computadores conectados em rede, levar às nossas salas de aula debates com pessoas que se encontram muito longe delas, podemos convidar nossos alunos a assistir e a produzir programas em vídeo ou peças de áudio. Podemos convidá-los a conversar com outros jovens do Brasil ou do exterior... Podemos nós educadores, conversar com nossos pares que vivem e trabalham em outros locais, vivendo uma realidade que tem semelhanças e diferenças, ambas importantes, com aquela em que vivemos.

Imbuídos por essa ideia de uma escola inovadora, as pontuações do estudioso nos apresentam um horizonte: ao poder conversar com jovens de outros lugares, uma alternativa em sala de aula – com relação aos Cadernos de Cultura – é justamente essa inserção: promover um debate, através das tecnologias, sobre uma mesma temática de um dos Cadernos, assim, os atos de criticidade, contarão com opiniões distintas. Há, também nesse âmbito, o olhar sobre o quanto as tecnologias digitais condicionam a criatividade a produzir de maneira diferente, usufruindo de ferramentas, que antes ocasionavam maiores esforços e morosidade. Um exemplo era redigir um texto a mão ou utilizar-se de um campo de possibilidade que é digitar, corrigir, salvar, modificar, inserir novas informações e modificar o que, originalmente, havia sido produzido. Essas considerações da cultura digital nos advertem ao que podemos inovar em nossa prática pedagógica sem perder a busca pela aprendizagem e reforçar a construção da autonomia no educando.

Com a popularização da cibercultura percebemos que há uma utilização dos “aparatos digitais”, que nomeiam e agilizam, de maneira veloz, informações e comunicação de forma nunca antes vista. Uma informação criada e posta em rede terá milhares de acessos em diferentes lugares, mudando, radicalmente, nossa maneira de acessar pessoas, informações e acontecimentos. Certamente, essas novas constituições de comunicação modificam o processo educativo, antes centrado no professor e, atualmente, disseminado ao aluno. Este, um ser que constrói o seu conhecimento baseado na interação com seu entorno, partindo do ambiente real para os ambientes macros, correlacionando suas aprendizagens.

Utilizando-nos dos aparatos tecnológicos para a difusão do saber, para essa reflexão, como já mencionado, optamos pela observação em torno dos Cadernos de Cultura como novas formas de acessar informações através do ambiente cibernético. Para facilitar a compreensão em

torno do *corpus* escolhido, iniciamos pelo *Correio do Povo*, seguido pelo jornal *O Estado de São Paulo* e por fim, *Suplemento Pernambuco*.

4 CORREIO DO POVO

A primeira publicação do Caderno de Cultura do jornal *Correio do Povo* aconteceu no dia 30 de setembro de 1967. Cardoso (2009, p. 20), destaca que este Caderno se apropria de cultura, enquanto, produção artística e cultural:

Aquilo que de melhor o homem é capaz de produzir nas artes e nas humanidades, as expressões maiores da criatividade e da genialidade. Ser culto, portanto, é ter uma boa formação nesses campos e, de alguma forma, distinguir-se pela competência cultural, o que permite saber o que fazer com a cultura considerada de qualidade.

Pautando-nos pela definição do que é ser culto, e desse modo, do que o jornal sempre teve como busca para repassar aos leitores através desse conceito, é que as reflexões em torno deste Caderno poderiam ser discutidas e levadas para sala de aula pelos professores. O conceito primeiro, de “culto” pode ser debatido, enquanto novas formas de expressões, e nesse sentido, pode-se demonstrar aos alunos que a literatura e a história, por exemplo, podem ser compreendidas de outras maneiras.

A cultura contemporânea (entendida nesse contexto como a utilização do saber) transporta a uma capacidade de usar as mídias, criticamente, podendo evoluir ao critério de informação. Nesse sentido, uma alfabetização digital compete acesso e uso, compreensão crítica, comunicação e produção criativa. Assim, para representar essas outras leituras em torno de disciplinas práticas, do cotidiano destes alunos, consideramos a matéria veiculada em agosto deste ano, e que pode ser acessada em sala de aula, através do link: <<http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/564769/Caderno-de-Sabado-fala-dos-personagens-masculinos-da-literatura-brasileira>>. O título é: “Caderno de Sábado fala dos personagens masculinos da literatura brasileira”. A notícia aborda ainda as temáticas que podem ser conferidas no Caderno impresso, apontando que serão tratadas obras como Macunaíma, com o capitão Rodrigo e Bentinho. Outra forma que pode ser trabalhado esse texto, caso não se tenha a versão impressa, é olhar o filme e ainda, relacioná-lo à notícia, trazendo os alunos a diferentes sistemas de tecnologias, incorporando assim, a compreensão crítica e processos de produções criativas.

Se nessa edição, do mês de agosto, a publicação traz algo sobre os personagens masculinos, em setembro, é a vez das personagens femininas. A notícia que está no link:

<<http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/564769/Caderno-de-Sabado-fala-dos-personagens-masculinos-da-literatura-brasileira>> trata sobre a representatividade da mulher da ficção. Da mesma forma, personagens famosas da literatura brasileira são retratadas em uma visão totalmente diferenciada daquelas trazidas pelos livros didáticos.

Utilizando a tecnologia como ferramenta, ou, tal como pontua, Moreira e Kramer (2007), a tecnologia enquanto sinônimo de qualidade na educação, é possível mesclar os conteúdos propostos pelo Caderno de Cultura como ponto inicial de discussões que podem ser seguidas de Seminários (com mais notícias de outros veículos de comunicação), em contrapartida aquilo que está descrito em livros didáticos. Além disso, para complementar, é possível acessar o canal do YouTube e ver documentários que falem sobre personagens literários, dessa forma, as aulas se tornarão elementos-chaves de novas leituras, e novas leituras se configuram ainda como novas visões em torno do conceito já existente de educação.

Além dos exemplos citados, o Caderno de Sábado traz aos leitores outras noções em torno do cultural, por exemplo, a perspectiva de renomados intelectuais modernos, que pode ser acessada através do link: <<http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/564769/Caderno-de-Sabado-fala-dos-personagens-masculinos-da-literatura-brasileira>>; a história com a Guerra do Paraguai: <<http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/558281/Caderno-de-Sabado-faz-uma-viagem-pela-Guerra-do-Paraguai>> e cinema: <<http://www.correiodopovo.com.br/ArteAgenda/558281/Caderno-de-Sabado-faz-uma-viagem-pela-Guerra-do-Paraguai>>. Todos os exemplos se configuram em torno dos processos elaborativos da construção em torno da cibercultura no ambiente escolar, agregando formas de pensar críticas e criativas.

5 O ESTADO DE SÃO PAULO

O Caderno 2 do jornal *O Estado de São Paulo* já passou por várias modificações, desde que seu primeiro exemplar começou a circular em 1956. O *Suplemento Literário* viria a ser considerado o modelo de todos os cadernos culturais que o sucederam. Ele foi projetado em 1956 por Antonio Candido de Mello e Souza e dirigido durante dez anos por Décio de Almeida Prado, entre 1956 e 1966 (LORENZOTTI, 2007).

Em 2006, o *Suplemento Literário* completou 50 anos. Torna-se importante ressaltar a passagem do *Suplemento Literário* ao *Cultural*, em conformidade com a mudança de mentalidade no jornalismo: “Os anos 1950 e 1960 foram extremamente férteis na produção cultural no País, que

desfrutava de um período democrático e desenvolvimentista. Seus frutos revelaram-se em todos os setores da vida brasileira”. (LORENZOTTI, 2007, p.10).

A partir dos anos 1950, quando a cultura de massas se impõe e, aos poucos, o ambiente de veiculação da crítica é ocupado pela divulgação de produtos da indústria cultural (LORENZOTTI, 2007). O suplemento literário se dedicaria à crítica, à análise, à reflexão (LORENZOTTI, 2007, p.10). Da mesma forma que o *Correio do Povo*, o *Suplemento* firmou um novo conceito de cultura, direcionado a um espaço de reflexão intelectual.

Nesses espaços, voltados à ressignificação em torno do conhecimento é que essa reflexão se volta, justamente, para demonstrar no ambiente escolar, como materiais extra classe podem ser aliados na hora de transmitir o conhecimento. Ainda em comparação ao caderno do *Correio do Povo*, o *Cultura do Estado de São Paulo*, está mais cercado por informações em torno do sistema cultural, no sentido de apresentar novos livros, filmes, documentários.

É importante salientar que para o ambiente escolar essa proposta pode significar um aprendizado maior em relação ao universo cultural do nosso país, algo que não é abordado especificamente em nenhuma disciplina escolar, mas que renderia discussões dentro da sala de aula. Muito se comenta que nosso país precisa melhorar em questões culturais, então, essa abordagem pode ser profícua, exemplo dessa discussão é a matéria publicada no mês de setembro, que pode ser acessada no link: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,premio-literario-man-booker-prize-divulga-a-lista-de-finalistas,1762518>> a abordagem é sobre um prêmio literário.

Outro assunto que pode atrair a atenção, principalmente de adolescentes são as bandas musicais, o Caderno traz vários exemplos que podem ser debatidos em diversas disciplinas. Um dos exemplos pode ser acessado no link: <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,analise-queen-sobrevive-com-altas-doses-de-nostalgia--mas-so,1760112>>. Além destes assuntos, há as colunas, que podem trazer a criticidade. O Caderno possui 16 colunistas, cada um em uma área específica, tais como, cultura, televisão, literatura e mercado editorial, música, televisão, dentre outros. O link com todos os colunistas é: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/>>

Tomando como confluência a explanação de Tornaghi (2010, p. 6) sobre a facilidade que as tecnologias nos apresentam, em diminuir as distâncias utilizando computadores, podemos então, “levar às nossas salas de aula debates com pessoas que se encontram muito longe delas, podemos convidar nossos alunos a assistir e a produzir programas em vídeo ou peças de áudio”. As representações de cultura, no sentido que o termo possui, atrelado ao conhecimento, nos indica que uma possível atuação docente seriam duas experiências: primeiro, propor aos alunos,

que dentro da temática apontada pelo Caderno, procure um colega de outro Estado, no mesmo nível de escolarização, e troque informações sobre as temáticas, e a segunda possibilidade é de o docente também fazer essa experiência, assim, além de novos conhecimentos acerca de uma opinião diferenciada, a atividade demonstrará o trabalho em conjunto entre discentes e docentes.

Todas as percepções podem ser relacionadas ao que acrescentam Berger e Luckmann (2004), o real como resultado de uma construção social. E nesse sentido, é importante que a escola crie esse tipo de reflexão para que a formação dos alunos não fique baseada somente em fatos, mas sim, em atos que exijam a interpretação.

Aliados aos processos de interpretação, podemos pontuar a importância e pertinência da tecnologia. Bertrand (2011), ao tratar das teorias contemporâneas da educação, salienta que a palavra tecnologia tem um sentido lato, como conjunto de suportes para a ação, os quais podem ser citados como instrumentos, aparelhagens, métodos, ferramentas, o que resultam todos eles, da aplicação sistemática do conhecimento científico para resolver problemas práticos. Tais saberes, que denominamos como uma rede de conhecimentos que é tecida, cotidianamente, e, segundo Mendonça (2012, p. 3) “permite que tanto professor quanto aluno tenham novas concepções de tempo e espaço, situações de autonomia, aprendizagens e troca de informações nunca antes presentes na sua realidade.” Com base nessas informações, é possível vislumbrar um novo cenário de reflexões em sala de aula, abarcados pela presença das mídias e da tecnologia. Para dar seguimento às propostas desse artigo, prosseguimos com as pontuações em torno do Suplemento Cultural Pernambuco.

6 SUPLEMENTO CULTURAL PERNAMBUCO

Dentre os outros dois exemplos citados, do *Correio do Povo* e *O Estado de São Paulo*, o destaque para o Caderno do jornal de Pernambuco é a facilidade em relação à tecnologia. O site, que pode ser acessado através do link: <http://www.suplementopernambuco.com.br/> é de fácil compreensão e possui basicamente todas as matérias online.

Nesse contexto das tecnologias, é importante recuperarmos as construções reflexivas pautadas pelo vocábulo, “cibercultura”. Esta, se torna uma produção de pessoas e máquinas. A rede de computadores nos permite participar da produção de bens que são úteis a muitos, de trazer para as escolas a possibilidade de envolver alunos no desenvolvimento de produtos de real uso social, permitindo que sejam acessadas a distância informações e comunicações através de diversos recursos que o computador oportuniza. Tornaghi (2010) alerta, ainda, para o computador como uma máquina que precisa ser ensinada, tendo em vista a compreensão

sociotécnica, elemento no qual o aluno produz conhecimento e “ensina” o computador a realizar novas criações. Para Lévy (1999, p. 93), “a perspectiva de digitalização geral das informações, provavelmente, tornará o ciberespaço o principal canal de comunicação e suporte de memória da humanidade a partir do início do próximo século”.

A autoria, a produção ou a reprodução, com o olhar pelo conhecimento, reforça a possibilidade de construir espaços de aprendizagens em que ensinamos e aprendemos. Tornaghi (2010, p. 9) esclarece que:

Hoje quando um estudante posta textos e comentários em um blog, ele está falando com muitos, recebe comentários de volta, refaz suas opiniões e seus conceitos em função das intervenções de terceiros, tanto que podem ser seus conhecidos, pessoas de sua rede de convivência, como completos desconhecidos.

Justamente por possuir esse espaço virtual mais abrangente e passível de interações sociais, o *Suplemento Pernambuco*, conta com diversas entrevistas com especialistas, sobre diferentes temáticas, todas elas disponíveis e que podem render várias discussões de âmbitos diferenciados do conhecimento. Com relação ao estilo, o Suplemento se volta mais as disciplinas de história, literatura, português. Exemplos dessas áreas são as matérias, “Panorama da nossa poesia de baixo ventre”, que está no link: <<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%A3o-impressa/72-resenha/1472-panorama-da-nossa-poesia-de-baixo-ventre.html>>, “Stella Manhattan, 30 anos depois”, <<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%A3o-impressa/85-cronica/1471-stella-manhattan,-30-anos-depois.html>> e “Vira Gente” <<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%A3o-impressa/77-cap/1469-vira-gente.html>> as relações desses textos se encontram no ato de interpretação.

No que tange à interpretação, Rohr e Alvarenga (2012) apresentam dados sobre a leitura no Brasil. De acordo com as autoras, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), analisou 41 países em 2000. A publicação deste estudo, no jornal *O Diário de São Paulo*, apontou que, “a maioria dos estudantes de 15 anos no Brasil é capaz de ler, mas tem uma capacidade limitada de compreensão, que vai pouco além das informações mais óbvias do texto. Parte deles, 23%, não chega nem mesmo a esse nível de leitura.” (p. 38) Outro jornal que considerou a pesquisa, o *Correio Braziliense*, na mesma data, destacou, “a péssima posição do Brasil na avaliação internacional, ficando entre os dez piores do mundo em interpretação de texto”. (p. 38) E por fim, o jornal *Diário da Manhã*, apresentou que dos 40 países, o Brasil ocupou a 37ª posição, à frente somente da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru. “Estes dados são um retrato muito desastroso do desempenho do leitor brasileiro. Apesar de conseguir decodificar textos, os nossos alunos não conseguem interpretá-los.” (p. 38)

Buscando uma alternativa frente à interpretação, aliando o Suplemento Literário, os docentes poderiam reunir as entrevistas publicadas e aplicá-las em duas ou mais disciplinas do currículo escolar, utilizando assim, a interdisciplinaridade. De acordo com a entrevista, os professores podem inserir as temáticas trabalhadas nos conteúdos, fazendo com que os alunos vejam essa possibilidade de interação do conhecimento. Diante dessas proposições, é necessário que o ambiente escolar reproduza esses dados para refletir em torno dessa situação, no sentido de buscar artefatos para mudar essa situação, é que essa reflexão se propõe, a buscar em materiais alternativos, tais como os Cadernos de Cultura, com uma base para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando às ideias iniciais sobre o Seminário da UNOESCO em 2002 em Sevilha, e tomando como confluências as reflexões propostas em torno da tecnologia e educação, emergiram novos diálogos que podem ser evidenciados quando abordamos a alfabetização digital, entendida como a habilidade de utilizar, adequadamente, os artefatos digitais, ampliando para a complexa relação pessoa – máquina – contexto tecnológico e midiático, institucional e cultural.

Os artefatos representam somente uma parte, dada à complexidade de tais questões relacionadas. Mas o que podemos entender por habilidades digitais? Alfabetização digital está muito focada nos artefatos, por isso há um sentido mais amplo, para a alfabetização midiática e o uso dos artefatos tecnológicos no cotidiano do sujeito.

Historicamente, o lugar da educação formal dava-se apenas no espaço físico presencial da escola. Com a popularização da informação e distribuição através da Internet, é comum receber alunos com informações de variadas fontes, capazes de questionar o professor e de fazê-lo um pesquisador constante de temáticas da realidade, esboçando novas práticas e tornando o aluno um ser cada vez mais participante da construção de sua própria aprendizagem.

Imbuídos por essas pontuações acerca da importância do contexto digital no cotidiano dos alunos é que nos propomos a demonstrar como os jornais podem auxiliar nesse processo. Para essa reflexão nos pautamos em três jornais, *Correio do Povo*, *O Estado de São Paulo* e *Suplemento Pernambuco*, no entanto, outros ambientes de dispositivos tecnológicos podem ser levados a sala de aula como aparato ao conhecimento. As facilidades em torno de temáticas que envolvem a ampla interdisciplinaridade e o acesso a essas tecnologias estão calcadas, sobretudo, em novas leituras, que interferem no ato de pensar, enquanto criticidade, justamente, por almejarmos alunos mais críticos e pensantes frente ao social.

REFERÊNCIAS

- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. (1985). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2. ed. Instituto Piaget, 2011.
- BRIGGS, Asa; PETER, Burke. *Uma História Social da Mídia: de Gutenberg à Internet*. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias; Revisão de Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.
- CARDOSO, Everton, Torres. *Encicoplédia para formar leitores: a cultura na gênese do Caderno de Sábado do Correio do Povo* (Porto Alegre, 1967-1969). 2009. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- GADINI, Sérgio, Luiz. *Interesses cruzados: a produção da cultura no jornalismo brasileiro*. São Paulo: Paulus, 2009.
- GOLIN, Cida.; GRUSZYNSKI, Ana. *Cultura e processos editoriais: a representação do sistema artístico e cultural no Diário do Sul* (1986-1988). *Libero*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 87-98, jun. 2010. Disponível em:
<http://www.facasper.com.br/rep_arquivos/2010/08/02/1280782743.pdf>. Acesso em: 27 jun 2015.
- GOMES, Fábio. *Jornalismo Cultural*. Brasileirinho Produções. 2009. Disponível em:
<<http://www.jornalismocultural.com.br/jornalismocultural.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LORENZOTTI, Elizabeth. *Suplemento Literário, que falta ele faz!* 1956 – 1974 do artístico ao jornalístico: vida e morte de um caderno cultural. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- MEDINA, Cremilda. *O signo da relação: comunicação e pedagogia dos afetos*. São Paulo: Paulus, 2006.
- MENDONÇA, Rosa Helena. *Cultura Digital e Escola*. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 10 agosto de 2012.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAEMER, Sonia. *Contemporaneidade, educação e tecnologia*, Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2015,
- ROHR, Thais de Mello Antunes; ALVARENGA, Elda. A importância de alfabetizar letrando: atendendo às demandas sociais da língua escrita e compreendendo sua construção sócio-histórica. *Gestão Contemporânea*, v.2, n.2 (2012). Disponível em:
<<http://revistas.es.estacio.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/136>> Acesso em 10 de setembro, 2015.

TAVARES, Frederico de Mello Brandão. *O jornalismo especializado e a especialização periodística*. Estudos em Comunicação, Curitiba, v. 5, n. 1, p.115-133, maio 2009. Disponível em: <<http://www.ec.ubi.pt/ec/05/pdf/06-tavares-acontecimento.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

TORNAGHI, Alberto. *Cultura Digital e Escola*. Cultura Digital e Escola. Salto para o futuro. Ano XX, Boletim 10, agosto de 2012.

TORNERO, José Manuel Pérez.; VARIS, Tapio. *Civilización Tecnológica y Cultura Mediática*. In: Alfabetización Mediática y nuevo humanismo. UNESCO, 2012.

Novas TICs aplicadas à educação

André Luís Stefanello¹
Roberto dos Santos Rabello²

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar experiências, estudos sobre as novas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e suas aplicações na educação. Sabe-se que hoje essas tecnologias exercem um papel cada vez mais importante, bem como na forma em que vivemos, aprendemos e nos comunicamos.

Um dos grandes desafios encontrados neste contexto é de como utilizar essas tecnologias efetivamente, de forma a atenderem e satisfazerem os interesses dos alunos e da grande comunidade de ensino. Neste contexto observa-se que destes desafios, as TICs podem contribuir ao acesso universal à educação, melhorando desta forma processos e, em alguns casos, a qualidade do ensino e aprendizagem, bem como trazer subsídios para o desenvolvimento profissional e intelectual de professores, melhorando também a gestão, governança e administração escolar.

Reflexões abordadas no Grupo de Pesquisa e Tecnologia - GPET tratam das TICs aplicadas à educação de forma abrangente, focando no trabalho em conjunto com as mais diversas áreas do conhecimento, onde as questões sobre acesso, inclusão e qualidade na educação, são tratadas de forma constante.

Em tal perspectiva aborda-se o contexto da cibercultura, que parece trazer à tona, sempre mais diferenças e novidades, não somente vinculadas a jogos eletrônicos e à comunicação visual, mas também por aulas diferentes daquelas tradicionalmente organizadas para espaços não convencionais, não perdendo o foco principal que é a formação do sujeito. Em seu texto

¹ Docente do Departamento de Engenharias e Ciência da Computação da Universidade Regional Integrada – Campus de Frederico Westphalen, Aluno do Mestrado em Computação Aplicada da Universidade de Passo Fundo. E-mail: andres@uri.edu.br

² Doutor em Informática Aplicada a Educação, Docente do Instituto de Ciências Exatas e Geociências da Universidade de Passo Fundo. E-mail: rabello@upf.br

(CERUTTI, 2013) discute a importância da reflexão de quais diferenciais precisam ser levados em consideração quando se trata de aulas inovadoras e que permitem maior interação do educando diante do seu aprendizado.

Neste contexto verifica-se a importância e relevância da discussão desses temas, visualizam-se também desafios inerentes à formação didático pedagógica de professores para a utilização destas novas TICs.

O artigo apresenta questões que tangem o contexto das TICs dentre elas: O uso das TICs, onde são tratados e exemplificados alguns dos usos possíveis dentro do escopo da educação; no item, novas TICs, algumas destas novas tecnologias são discutidas e exemplificadas, com o intuito de contextualizar o leitor sobre: Realidade Virtual e Aumentada, Sistemas Tutores Inteligentes, Mobile e técnicas de gamificação.

Dentro da última discussão, mas não menos importante, são abordadas e contextualizadas as novas TICs, dentro dos conceitos da educação, bem como um breve levantamento e discussão das principais dificuldades encontradas na utilização das TICs no processo de ensino aprendizagem.

Desta forma o artigo finaliza retomando a discussão sobre as principais dificuldades da implantação ou utilização das novas TICs, bem como a importância destas aplicações para o processo ensino aprendizagem.

1 O USO DAS TICs

Serão discutidas neste tópico algumas utilizações das TICs e como a sigla assume o significado de Tecnologias da Informação e Comunicação. As mesmas podem ser utilizadas nas mais diversas áreas, dentre elas nas indústrias em processos de automação, no comércio com o gerenciamento de publicidade, no setor de investimentos com o intuito de proporcionar informações e comunicação imediata, bem como na sua utilização no processo de ensino aprendizagem, que é o foco do estudo deste artigo.

A expressão TICs teve seu primeiro uso por (STEVENSON, 1997) que na época fazia parte do governo Britânico, sofrendo uma promoção com a criação da documentação do novo currículo Britânico em 2000. Acompanhando as ideias propostas por (STEVENSON, 1997), pode-se dizer que como a comunicação é uma necessidade e algo intermitente na vida do ser humano, as ações de trocar informações, registrar fatos, expressar emoções e ideias, são alguns fatores que contribuíram em muito, com a evolução e as formas de comunicação, gerando assim novas formas e capacidades de relacionamentos, como redes sociais, blogs, etc...

Em tal contexto, a adaptação, característica intrínseca do ser humano, bem como sua capacidade racional, desencadearam o estudo e o desenvolvimento de novas tecnologias para a comunicação. Em seus argumentos (TANENBAUM, 2010), conceitua tecnologia como tudo aquilo que leva alguém a evoluir, a melhorar ou a simplificar, ou seja, estas características em suma resumem todo o processo de aperfeiçoamento.

Tratando-se de informação e comunicação, as possibilidades tecnológicas surgiram conforme (PEREIRA, 2010) como uma alternativa da era moderna, facilitando a educação através da inclusão digital, inserção de computadores nas escolas, facilitando o aperfeiçoamento e o uso de tecnologias pelos alunos. Além destas possibilidades, tornou acessível à informação e a realização de múltiplas tarefas em todas as dimensões.

Acompanhando as ideias propostas por (ZORRINHO, 2003), pode-se dizer que, a comunicação é também a resposta por grandes avanços. Isso por que com a troca de mensagens e conseqüentemente a troca de experiências, grandes descobertas foram feitas. Mas para que esta comunicação acontecesse (J. WETHERALL e TANENBAUM, 2011) evidenciam o raciocínio, segundo o qual atualmente os sistemas de informação e as redes de computadores têm desempenhado um papel muito importante na comunicação, pois é através dessas ferramentas que a comunicação flui sem barreiras.

Em suas contundentes observações (LÉVY, 1999), verifica que, novas maneiras de pensar e de conviver, estão sendo constantemente elaboradas e modificadas, no mundo das telecomunicações, fato que implica nas relações entre os homens, o trabalho, onde a própria inteligência depende da incessante transformação dos dispositivos informacionais dos mais variados tipos.

Em conformidade com as relevantes ideias de (J. WETHERALL e TANENBAUM, 2011) a tecnologia da informação teve uma grande evolução e, com a tendência atual, inovações e facilidades ainda irão surgir. A internet e, em consequência o e-mail, a criação de grupos de discussão on-line, são componentes de um marco que surgiu, pois através deles vários outros sistemas de comunicação foram criados ou sofreram algum tipo de modificação.

Tal fator é determinante na afirmação que (LÉVY, 1999) faz, onde a maior parte dos programas computacionais desempenha um papel de tecnologia intelectual, ou seja, eles tentam reorganizar, de forma melhorada, a visão de mundo de seus usuários, modificando desta forma seus reflexos mentais, na medida em que a informatização avança, funções são eliminadas e novas habilidades aparecem. Em seu texto (PATRICIA SCHERER BASSANI; LILIANA M. PASSERINO; PAULO R. PASQUALOTTI; MARCELO ISERHARDT RITZEL, 2006) trata do encontro de várias tecnologias que viabilizam a comunicação, porém o que irá agregar maior peso

a essas tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas. Na sequência será apresentado algumas das novas tecnologias, destacando suas características e potencialidades no uso para a educação.

2 NOVAS TICS

No contexto histórico, sabe-se que o advento dos computadores eletrônicos surgiu em meados do ano de 1945, com o desenvolvimento do primeiro computador que na época, foi chamado de ENIAC. Nesta época raramente as pessoas tinham que interagir com máquinas, mas se necessitassem, o faziam apertando botões ou acionando algum tipo de alavanca.

Com o passar do tempo a evolução tecnológica permitiu que novas interfaces surgissem, mudando o processo de interação do homem com a máquina, possibilitando maior acessibilidade e usabilidade. Apesar da tecnologia promover inúmeros benefícios, a sofisticação das interfaces entre usuário e aplicações, fez com que as pessoas tivessem de se adaptar ou se ajustar à utilização das máquinas, processo que ocorreu durante muitas décadas. Felizmente, a incessante busca por melhorias ou pela ideia contrária à citada anteriormente, onde parte-se do pressuposto de que as máquinas devem se ajustar às pessoas, possibilitou interfaces tangíveis, que trabalham ou que aceitam características ou ações de seu usuário como se o mesmo não estivesse trabalhando ou interagindo com elas.

Em seus argumentos, o grande escritor, filósofo contemporâneo (MICHIO KAKU, 2015), procura prever o progresso científico da humanidade até 2100 em “A física do futuro”. Seu livro tem por objetivo derrubar mitos e confirmar as previsões futurísticas que têm chances de se tornarem reais. Os relatos são divididos por períodos e em campos distintos do avanço científico e tecnológico - como a computação, a inteligência artificial e a medicina. Em seu livro “*The Future of the Mind*” (MICHIO KAKU, 2015) trata da integração das mais diversas tecnologias, permitindo desta forma o uso da tecnologia de forma transparente para o usuário, onde o usuário não precisa perceber a presença da tecnologia, pois ela trabalha de forma imperceptível aos olhos do ser humano, dando origem a novos termos como computações Ubíqua e Pervasiva. Apesar de estarmos longe do ano de 2100, palco das previsões de Michio Kaku, a tecnologia já dá amostras da evolução prevista e que pode ser utilizada na educação conforme poderemos ver a seguir.

2.1 Realidade virtual e aumentada

Nas definições de (BURDEA, 1994), a realidade virtual, bem como à realidade aumentada (AZUMA, 1997) vem se destacando e ganhando espaço tanto no meio acadêmico quanto em outras áreas profissionais. A realidade virtual surge desta forma como uma nova geração de interfaces, usando representações mais próximas a realidade do usuário, permitindo assim o rompimento de barreiras existentes como a tela do dispositivo em destaque ou em que a aplicação está em execução.

Historicamente a realidade aumentada teve seu início na década de 60 com (SUTHERLAND, 1963), mas foi na década de 90 que a mesma ganhou força com o avanço tecnológico, onde foram geradas condições para a execução da computação gráfica interativa em tempo real. Mas apesar de diversas vantagens difundidas e proporcionadas pela realidade virtual, surgem algumas implicações quanto a seu uso, dentre elas: o uso de capacetes, luvas, mouses 3D, óculos estereoscópicos, etc..., para fazer com que o usuário se sinta imerso ou onde realizaria sua interação. Outra dificuldade é o “transporte” do usuário para um ambiente virtual desconhecido, causando desconforto inicial, dificuldade de interação e em muitas das vezes, algum tipo de treinamento prévio é necessário.

Em contra partida, a grande evolução tecnológica da década de 90, aqueceu a demonstração ou o crescimento dos estudos e avanços dentro da área da realidade aumentada, onde, em seu conceito inicial, trata da sobreposição de objetos e ambientes virtuais em ambientes físicos, através de dispositivos que suportem este tipo de tecnologia. Em meados do ano 2000, com o melhoramento do processamento dos dispositivos, bem como melhores índices de custo benéfico, alavancaram estudos nesta área.

Percebe-se desta forma características intrínsecas, entre realidade aumentada e realidade virtual, porque enquanto a realidade virtual depende de equipamentos e salas apropriadas para que a imersão do usuário aconteça a realidade aumentada pode ser usada em aplicações individuais, coletivas e até mesmo remotas, proporcionando desta forma experiências colaborativas entre os mais diversos usuários da aplicação (BILLINGHURST, 1999). Desta forma, a realidade aumentada, apresenta grandes vantagens por permitir o uso de ações tangíveis ao contexto do mundo real, e de operações multimodais como uso de voz, gestos, tato, etc..., sendo facilitado o uso da aplicação para o usuário, sem a necessidade de treinamentos prévios ou avançados.

Na sequência, podemos acompanhar definições sobre estas duas tecnologias: (WALSH, 2001) e (VRML97, 2007), definem a Realidade Virtual (RV) como sendo uma “interface avançada do usuário”, de forma que ele possa interagir ou acessar aplicações que estão sendo executadas

no computador, proporcionando a visualização, interação e movimentação do mesmo, no ambiente tridimensional gerado pelo computador. Nesse tipo de aplicação ou de interação, o sentido da visão costuma ser o mais utilizado, mas nada impede que tato, audição, sejam também utilizados, para que um enriquecimento da experiência do usuário ocorra.

A definição de realidade aumentada tratada por (INSLEY, 2003) é descrita como sendo, o enriquecimento real com objetos virtuais, usando algum dispositivo tecnológico, funcionando em tempo real, melhorando o ambiente com textos, imagens e objetos virtuais gerados pelo computador. Já (AZUMA, R. ET AL. 2001) trata da realidade aumentada como um sistema que suplementa o mundo real, com a geração de objetos por computadores, desta forma parecendo coexistir no espaço, apresentando desta forma algumas características como: a combinação de objetos reais e virtuais no ambiente real; execução em tempo real; pode ser aplicado a todos os sentidos do ser humano, tato, olfato, paladar, audição e visão.

Mas como estas tecnologias poderiam ser inseridas no ambiente educacional? Podemos fazer um exercício imaginando uma visita a um museu, por exemplo, onde o aluno estaria através de imersão visitando o Louvre sem ir a Paris, ou mesmo conhecer a floresta Amazônica sem correr riscos ao encontrar animais selvagens. Esta experiência pode ser vitalizada através da realidade virtual. Com relação à realidade aumentada poderíamos visualizar e “manipular” em 3D órgãos do corpo humano em uma aula de biologia. Estes são apenas alguns exemplos de como estas tecnologias poderiam de forma lúdica e interativa auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

2.2 Sistemas Tutores Inteligentes - STI

A incorporação das tecnologias aos processos pedagógicos é o que se pode chamar de informática educacional. Desta forma a importância do uso de computadores e das novas tecnologias no aprendizado e na educação, deve-se não somente aos impactos dessas ferramentas na sociedade, mas também às novas exigências culturais e sociais que se impõe. Segundo a (UNESCO, 2015), Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura, as (TICs), exercem um papel cada vez mais importante na forma de nos comunicarmos, aprendermos e vivermos. O grande desafio é equipar essas tecnologias efetivamente, de forma a atender aos interesses dos aprendizes e da grande comunidade de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, pode-se citar os Sistemas Tutores Inteligentes (STI), que são programas dotados de técnicas de Inteligência Artificial (IA), para auxiliar o aluno na sua aprendizagem. Segundo (BERCHT, 2001) os STI são sistemas capazes de, através da interação com o usuário, atualizar sua própria base de conhecimento. Dessa forma, são capazes de reconhecer o estado

atual do aluno, diagnosticar lacunas em seu conhecimento e, com o desenrolar do diálogo, aprender, adaptar e aplicar diferentes tipos de estratégias de aprendizagem. (BERCHT, 2001); (VICCARI e GIRAFFA, 2003) citam que, já há evidências sucintas de que softwares educacionais que não se utilizem de técnicas de IA para conceber certa adaptação ao perfil do aluno, não conseguem atingir completamente seus objetivos propostos.

Desta forma (VICCARI e GIRAFFA, 2003) tratam os STI como algo que vem trazendo uma nova área para diversas áreas da IA no campo da Informática na Educação. Com a aplicação de agentes pedagógicos animados em ambientes de STI, há uma nova perspectiva para a apresentação dos conteúdos para os alunos. Por trás desta apresentação há todo um planejamento das táticas afetivas e pedagógicas, que se fazem necessários, para a adaptação aos diferentes tipos de aprendizado dos indivíduos, que estão manipulando ou utilizando o sistema.

Os Sistemas Tutores Inteligentes exploram a autonomia do sistema na relação com o aluno, onde a maior parte do tempo o mesmo interage diretamente com o sistema sem a dependência de uma intervenção do professor. Os STIs podem ser utilizados em qualquer área e nível do conhecimento, atuando como um sistema de apoio no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Mobile

O uso e a difusão dos dispositivos móveis mostrou-se com grande potencial para o desenvolvimento de aplicações dentro da área da educação, onde podem ser chamadas de (*Mobile Learning*). O surgimento de uma sociedade móvel conectada vem se mostrando cada vez mais realista, pois cada vez mais, há a disponibilidade de fontes de informação, tecnologias e modos de comunicação disponível. Por esse motivo muitas instituições de ensino utiliza dispositivos móveis para gerar um maior envolvimento no processo ensino aprendizagem.

Na discussão de (WU ET. AL., 2012), há afirmações concisas de que os equipamentos móveis mais utilizados para atividades educativas a partir de 2003 são: Os Smartphones, telefones celulares e PDAs. Estes dispositivos caracterizam-se por serem aparelhos eletrônicos de baixo custo e algum poder de processamento desta forma podem armazenar e mostrar informações.

Diante de todos estes avanços citados (MOZZAQUATRO, 2011) descreve que a computação móvel atinge atualmente as mais diversas classes sociais e faixas etárias. Dentre as aplicações que estão sendo mais utilizadas são os AVAs (Ambientes Virtuais de Aprendizagem). Para (MARÇAL ET. AL., 2005), a utilização de dispositivos sem fio oferece uma extensão natural para a utilização desse tipo de tecnologia, pois traz grandes contribuições para o acesso ao aprendizado.

Sob uma perspectiva pedagógica a aprendizagem móvel é conhecida como um novo paradigma ou dimensão na educação, com poder de atendimento de necessidades imediatas de aprendizagem e com grande flexibilidade e interatividade. Neste contexto as TICs constituem uma linguagem de comunicação e um instrumento de trabalho essencial que se deve conhecer e dominar.

2.4 Gamificação

Trata-se aqui da definição inicial de gamificação que segundo (LUCIANE MARIA FADEL. ET. AL, 2014), compreende a aplicação de elementos de jogos em atividade em que o contexto não seja um jogo. Mesmo com a primeira citação da palavra em 2010, a gamificação é usada e aplicada há muito tempo, na forma de recompensas.

É importante salientar que gamificação não é uma tecnologia, mas um processo que pode ser utilizado de forma combinada com as tecnologias supracitadas. Embora o processo de gamificação seja simples, houve uma pequena modificação no contexto e na compreensão do processo e de sua relevância para a educação, com foco principalmente na responsabilidade de sua aplicação.

Neste contexto percebe-se o crescimento no desenvolvimento de novos produtos e sistemas que levam além dos fatores tecnológicos, a tendência de que a sociedade está cada vez mais interessada por jogos (SCHMITZ, BIRGIT ET. AL., 2012) identificam que nessa sociedade é realidade, o envolvimento dos mais diversos públicos deve estar baseado em formas ou estruturas de recompensa, reforços e feedbacks, segundo pesquisas de (FURIÓ, DAVID; ET. AL., 2013) o ato ou fato de jogar além de proporcionar prazer, é uma forma de o usuário ou jogador desenvolver habilidades de cognição e pensamento, estimulando também a memória e atenção.

Em tal perspectiva o uso das TICs tornou-se importante, mas se tratada de forma isolada, não demonstram muitas vantagens diante a metodologia de ensino aprendizagem. A seguir serão tratados e discutidos desafios que surgem dentro do contexto das TICs no processo de ensino aprendizagem.

3 NOVAS TICS: NOVOS DESAFIOS/ CONCEITOS NA EDUCAÇÃO

Dentro da contextualização histórica, a educação vem passando ao longo do tempo por diversas tendências pedagógicas, fato esse atrelado ao contexto cultural e social vivido em cada época. Junto a estas tendências, cada vez mais surgem novas demandas e necessidades, com isso,

pode-se citar ou rebuscar as tecnologias citadas nos tópicos anteriores. Sabe-se que há disponibilidade destas, mas cabe ao educador estar aberto e flexível a interpretar, entender o uso ou a aplicação desta tecnologia sobre a realidade, desfrutando do que ela proporciona, sem perder o foco do objetivo principal, ensino e aprendizagem.

Quando trata-se de avanços dentro da área da educação, fala-se em contribuições para que o indivíduo tenha uma aprendizagem individual e coletiva que lhe permita viver melhor, ser mais ativo, questionar mais, intervir e atuar mais (SILVA K. F. ; NETO S. A. E S., 2000).

Na ressalva de (VALLIN, 2007), as TICs podem ser consideradas ferramentas que tem contribuído com esse avanço, por permitirem a utilização de softwares que atraem a atenção do aluno, exercitam a criatividade através de apresentações, textos, imagens, áudio; instigarem a investigação através de utilização de sites de buscas, bibliotecas; construção e compartilhamento de conhecimento de forma ágil; a utilização de materiais dinâmicos; possibilidade de publicar e compartilhar materiais; facilidade de interagir, trocar experiências, através de fóruns de discussão, salas de bate-papo e listas de discussão.

Diante de todas as opções citadas por (VALLIN, 2007), pode-se levantar a hipótese de que, cabe ao professor inteirar-se desta gama de ferramentas e tecnologias disponíveis em nosso dia a dia, ou seja, não somente conhece-las, mas também ter o domínio no que diz respeito à fluência tecnológica agregada ao direcionamento pedagógico de tais recursos.

Em contrapartida, não bastam novos recursos que possibilitem novas formas de ensino, se não houver profissionais competentes, para orientação dos aprendizes ou alunos. Nesse contexto, o fato das TICS terem proporcionado o afloramento de uma realidade cada vez mais global, tanto para a informação, quanto para comunicação, migrando ou facilitando a ida das propostas educacionais para diferentes espaços, bem como a utilização de diferentes recursos didático e pedagógicos, traz à tona o verdadeiro ofício do professor.

Alguns desafios surgem também dentro deste contexto, sendo que um dos primeiros a se destacar é a situação de alguns educadores além de possuir algum tipo de dificuldade com o uso das TICs, criam certa resistência no que diz respeito a sua utilização, tanto para processos de ensino aprendizagem quanto para processos pessoais e corriqueiros, como o acesso a e-mails, a redes sociais e demais serviços que utilizam a internet.

Outro ponto muito importante é a realidade social e menos favorecida de muitos alunos, pois os mesmos não têm acesso mínimo a um dispositivo móvel contrastando com alunos que já utilizam essas tecnologias desde sua infância.

Mas dentre todas as dificuldades, a maior delas está na motivação do aluno na utilização destas tecnologias em prol do aprendizado, sendo que na sua maioria as utiliza para entretenimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com estes desafios visíveis, tem-se aporte de pesquisas na área de utilização de TICs na educação, de que as vantagens da utilização desta forma de ensino aprendizagem é inerente e o quanto as TICs devem estar presentes e sendo desenvolvidas para o ensino, garantindo experiências que se somam à busca por um melhor aprendizado dos alunos.

Nessa perspectiva, a formação associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

A evolução da metodologia de ensino utilizando as TICs pode estar atrelado aos conceitos de gamificação tratada anteriormente, que tem por objetivo introduzir e proporcionar a visualização dos efeitos do que o aluno produz. Com os elementos dos games, pode-se criar experiências significativas que impactam positivamente no interesse e motivação dos alunos inseridos neste ambiente.

Este trabalho resguarda o uso de novas TICs na educação, quando guiado pelas necessidades de docentes e discentes e, principalmente tendo aporte em abordagens teóricas sobre a natureza do conhecimento e do processo ensino aprendizagem. Não se tem a intenção de influenciar a utilização de novas tecnologias na educação, mas sim de demonstrar como é possível e recomendável articular uma concepção de aprendizagem e conhecimento a ferramentas de inovação tecnológica, algumas delas apresentadas no contexto do artigo.

REFERÊNCIAS

AZUMA, R. A Survey of Augmented Reality. **Presence: Teleoperators and Virtual Environments**, v.6, n.4, August, p. 355-385, Agosto 1997.

AZUMA, R. ET AL. 2001. Recent Advances in Augmented Reality. **IEEE Computer Graphics and Applications**, v. 21, n. 6, p. 34-47.

AZUMA, R. T. A survey of augmented reality, 6 Agosto 1997. 355-385.

- BERCHT, M. **Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas**. [S.l.]: [s.n.], 2001.
- BILLINGHURST, M. . K. H. Collaborative Mixed Reality. **Proc. of the International Symposium on Mixed Reality, ISMR'99, Springer -Verlag**, p. 261-284, 1999.
- BURDEA, G. . C. **Virtual RealityTechnology**. [S.l.]: [s.n.], 1994.
- CERUTTI, E. **CONCEPÇÕES DO ALUNO EM RELAÇÃO À DOCÊNCIA**. PUC. Porto Alegre. 2013.
- DALFOVO, O. **Software para auxiliar o ensino nas disciplinas do curso de medicina baseado em inteligência artificial**. [S.l.]: [s.n.], 2012.
- FURIÓ, DAVID; ET. AL. The effects of the size and weight of mobile divice on an educational game. **Jornal Computers & Education**, Virginia, v. 64, p. 24-41, 2013.
- INSLEY, S., 2003. Disponível em:
<<http://islab.oregonstate.edu/koc/ece399/f03/final/insley2.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- J. WETHERALL, D.; TANENBAUM, A. S. **Redes de Computadores**. 5. ed. [S.l.]: Pearson, 2011.
- KIRNER, C. Mãos Colaborativas em Ambientes de Realidade Misturada. **Anais do 1º Workshop de Realidade Aumentada**, SP, 2004. 1-4.
- KIRNER, C. E. K. T. G. Simulation and Modeling: current technologies and applications. **Simulation and Modeling: current technologies and applications**, 2008. 391-419.
- LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. 34. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1999.
- LUCIANE MARIA FADEL. ET. AL. **Gamimificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2014.
- MARÇAL ET. AL. Aprendizagem utilizando Dispositivos Móveis com Sistemas de Realidade Virtual. **RENOTE : Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, Maio 2005.
- MARSHALL, D. What is Multimedia? **Multimedia**, 2001. Disponível em:
<<http://www.cs.cf.ac.uk/Dave/Multimedia/node10.html>>. Acesso em: 17 set. 2015.
- MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**: Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12. ed. Campinas: Papirus: [s.n.], 2000.
- MICHIO KAKU. **O Futuro da Mente**. [S.l.]: [s.n.], 2015.
- MICHIO KAKU, T. M. R. **A FÍSICA DO FUTURO**. [S.l.]: ROCCO, 2015.
- MOZZAQUATRO, P. M. **Modelagem de um Framework para Adaptação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem Móveis aos Diferentes Estilos Cognitivos**. Santa Maria: [s.n.], 2011.
- PATRICIA SCHERER BASSANI;LILIANA M. PASSERINO;PAULO R. PASQUALOTTI;MARCELO ISERHARDT RITZEL. Em busca de uma proposta

metodológica para o desenvolvimento de software educativo colaborativo. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 4, Julho 2006.

PEREIRA, D. M. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, p. 151-174, 2010.

SCHMITZ, BIRGIT ET. AL. Effects of mobile gaming patterns on learnig outcomes. **Journal Technology Enhanced Learning**, 2012.

SILVA K. F. ; NETO S. A. E S. O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM APOIADO PELAS TICS: REPENSANDO PRÁTICAS EDUCACIONAIS, 2000.

STEVENSON, C. D. **Information and Communications Technology in UK Schools, an independent inquiry**. The Independent ICT in Schools Commission. Reino Unido, p. 45. 1997.

SUTHERLAND, I. E. SKETCHPAD: A MAN-MACHINE GRAPHICAL COMMUNICATION SYSTEM. **AFIPS Conference Proceedings, Spring Joint Computer Conference, Detroit**, 1963.

TANENBAUM, A. S. **Sistemas Operacionais Modernos**. 3. ed. [S.l.]: Pearson, 2010.

TIFFIN, J. . T. N. **Hyper-reality: Paradigm for the Third Millennium**. [S.l.]: [s.n.], 2001.

UNESCO. UNESCO. **REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL**, 2015. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowl>>.

VALLIN, C. Escola, projetos e novas tecnologias. **Escola, projetos e novas tecnologias**, 2007. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=69>. Acesso em: 24 set. 2015.

VICCARI, R. M.; GIRAFFA, L. M. F. D. S. T. I. I. D. B. Fundamentos de Sistemas Tutores Inteligentes. **Sociedades Artificiais**, São Paulo, 2003.

VRML97. The Virtual Reality Modeling Language, 2007.

WALSH, A. E. . B.-S. M. The Virtual Reality Modeling Language. **Core WEB3D, Prentice Hall**, 2001.

WU ET. AL. Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. **Computers & Education**, v. 59, n. 2, p. 817-827, 2012.

ZORRINHO, C. **Gestão de Empresas na Era do Conhecimento**. 1. ed. [S.l.]: [s.n.], 2003.

Tecnologias da informática e da comunicação: formação de professores e possibilidades na educação

Marcia Dalla Nora¹
Manoelle Silveira Duarte²
Neusa Maria John Scheid³

CONTEXTUALIZANDO

A globalização, fenômeno moderno que surgiu com a ampliação das formas de comunicação, trouxe consigo, ainda no século XX, uma série de mudanças nos mais diversos segmentos da sociedade em nível mundial. O encontro da ciência, que permite a investigação racional com a engenharia, através da criação de ferramentas e sistemas produziu a tecnologia necessária para redimensionar as formas de comunicação, interação e de acesso às informações dos sujeitos. De forma veloz e eficaz a tecnologia apresenta um avanço desenfreado até os dias de hoje em todos os espaços sociais. O campo que se refere às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as tecnologias de informática apresentam o desenvolvimento tecnológico mais evidente, por corresponderem a todos os elementos que mediam os processos comunicativos e interativos. Sob esta perspectiva, as TICs e os elementos da informática ampliaram e agilizaram as formas de comunicação entre as pessoas, além de permitir a disseminação rápida de informações e a produção e socialização de novos conhecimentos.

Diante desse panorama de mudanças nas formas de comunicação, é essencial refletirmos sobre o forte impacto que estas tecnologias provocaram no contexto escolar, em especial no processo de aprendizagem, uma vez que estas estão totalmente inseridas no cotidiano das pessoas e a estrutura social reflete no ambiente escolar, onde a comunicação é processo primordial que rege todas as relações e construções. Torna-se necessário, também, analisar os efeitos dessas

¹ Professora da URI – Câmpus de Frederico Westphalen – marcia@uri.edu.br

² Mestra em Educação – PPGEDU – URI – Frederico Westphalen. Professora da Rede Pública Estadual do RS. Licenciada em Pedagogia pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: manoelle_duarte@hotmail.com

³ Professora da URI e docente do PPGEDU Frederico Westphalen. Doutora em Educação Científica e Tecnológica. E-mail: neusas@santoangelo.uri.br

transformações, compreendendo a forma como os alunos aprendem nos dias de hoje diante de tanta interação, a fim de inovar na forma de ensinar dos professores. Para efetivarmos essa mudança de caráter metodológico, é necessário repensar a formação de professores ampliando as competências e habilidades com recursos tecnológicos a fim de que inovem nas suas metodologias empregadas em sala de aula, situação esta que passam pela formação docente, seja inicial ou continuada e sobre o olhar dos elementos de informática que a escola dispõe.

Considerando este cenário, apresentado pela sociedade contemporânea, onde a sala de aula não é mais o único espaço de aquisição de conhecimento, os desafios encontrados na prática docente tornam-se mais complexos, por situações impostas pelo próprio sistema educacional em relação à formação dos professores que contemple essas novas habilidades e competências, mas principalmente pela velocidade das transformações, pela agilidade na comunicação e na disseminação de informações. No final do século XX, no auge da globalização, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre a formação de professores, de forma que desse conta de ensinar nesta nova realidade tecnológica, interativa, rápida e muito mais dinâmica

Na busca pelo redimensionamento de práticas pedagógicas, através da formação cabe-nos refletir sobre o papel da escola e do educador neste contexto. Repensar a forma como os professores estão sendo preparados, ainda na formação inicial, para trabalhar com as tecnologias como recursos pedagógicos disponíveis na escola, a exemplo, a sala de informática. É necessário, também, pensarmos em como estão sendo instigados para a atualização constante, através do processo de ação-reflexão-ação e formação continuada. Que habilidades e competências estão sendo oferecidos nos cursos de formação para manusear os aparatos tecnológicos e assim inovar nas práticas pedagógicas.

A formação de professores atrelada às tecnologias da informática é um tema relevante e que está em voga em função da quantidade de recursos que a tecnologia oferece como ferramentas pedagógicas e da quantidade de informação disponível. Busca-se uma formação que de conta desse desafio que se tornou o ensinar na modernidade, que atenda essa nova realidade tecnológica e contemporânea, que se preocupa em como o aluno aprende, diante de tanta inovação, que alie os recursos tecnológicos ao fazer docente com intencionalidade pedagógica em prol de uma educação contextualizada, inovadora e de qualidade.

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BUSCANDO NOVOS LINKS

Diante do advento da sociedade contemporânea, e suas transformações tecnológicas nas formas de comunicação e interação, que se caracteriza por proliferar uma gama de informações propiciando a produção de novos conhecimentos, os docentes precisam vivenciar um processo

de aquisição de novas habilidades metodológicas considerando a escola como espaço destinado à transformação da informação na produção e socialização de novos saberes. Assim, de acordo com Libâneo (1998, p. 07),

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência.

Acompanhando a ideia de Libâneo referente à transformação necessária no exercício docente, diante das mudanças tecnológicas, percebemos a necessidade de reavaliar o papel social da escola e, conseqüentemente, a função do professor, formador destes sujeitos para o viver e agir em uma sociedade. Existe, por parte dos professores, o reconhecimento deste impacto e das transformações geradas por este novo modelo de sociedade no contexto escolar, contudo, mudanças são necessárias para modificar a realidade.

O princípio da educação está pautado na formação íntegra e autônoma do sujeito. Independente da intensidade das modificações no contexto social esse princípio não irá mudar. As mudanças são e serão necessárias no que se refere à forma de intervenção da escola, em especial do professor, na formação, na vida destes alunos a fim de atingir esses princípios.

A educação, em seu sentido ampliado, é uma prática de cunho social voltada para o processo de aprendizagem e para as relações. A escola é um espaço destinado à formação de sujeitos, que permite a construção e compartilhamento de saberes estabelecido através da relação professor e aluno. A função da escola, segundo Mercado (1999, p. 48) pressupõe

[...] veicular o conhecimento socialmente organizado e sistematizado, incluindo a diversidade e pluralidade de culturas. A escola como espaço privilegiado para a apropriação e construção de conhecimento, tem como papel fundamental instrumentalizar seus alunos e professores para pensar, de forma criativa, soluções tanto para os antigos como para os novos problemas emergentes desta sociedade em constante renovação.

De forma similar, é preciso compreender sobre as atribuições destinadas ao docente Silva e Viana (2010, p. 14), ponderam que

No que se refere ao educador, este tem um papel definido com o objetivo de mediar o processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco a formação teórico-prática do educando, mantendo a dinâmica no ambiente virtual que tem como uma de suas vantagens à possibilidade de comunicação dialógica.

Diante desta compreensão da nova realidade da sociedade contemporânea, da função social da escola e do papel do educador neste contexto, urge o repensar a formação de professores. É evidente que novas exigências educacionais estão presentes, fazendo com que o professor seja capaz de atrelar a sua didática à nova realidade tecnológica, interativa, rápida e muito mais dinâmica. São visíveis as transformações da sociedade que refletem na escola e principalmente, de rever a ação docente diante deste cenário informatizado.

Os aspectos mencionados, que caracterizam a sociedade hoje, direcionam nosso olhar e nossos estudos para a uma nova estruturação na formação de professores, seja ela inicial, ou continuada. Pensar sobre a formação de professores implica pensar as políticas públicas que conduzem nossas ações e mantêm a escola em ordem. Inclui também, e de forma preocupante a formação inicial e a formação continuada na perspectiva das tecnologias e da inovação em sala de aula.

Utilizamos o termo formação de professor numa acepção bastante ampla, por ser um tema extremamente relevante que provoca muitas reflexões e constantes estudos em nível mundial. A formação caracteriza-se pela busca de conhecimento, atualização e predomina para olhar as modificações, repensar a educação diante dos novos desafios, novas realidades.

Saviani (2009) discorre sobre aspectos históricos e teóricos da formação de professores em nosso país. Sua reflexão inicia ainda no período colonial, com os colégios Jesuítas, passa pelas escolas normais, pelos institutos de educação, chegando enfim aos cursos de licenciatura, hoje estruturados e ofertados pelas universidades responsáveis inclusive pela estruturação dos currículos bases de formação.

Historicamente a formação de professores sofre modificações acompanhando o contexto social. Contudo, somente no século XIX tornou-se preocupação e vem sendo reestruturada em prol de uma melhor qualidade de ensino. Esta preocupação emerge de forma explícita em função das articulações da sociedade e as questões pedagógicas inerentes à escola. Busca-se a preparação dos professores para atuar diante deste contexto. Neste sentido, de acordo com Mercado (1999, p. 40),

O professor, na nova sociedade, revê de modo crítico seu papel de parceiro, interlocutor, orientador do educando na busca de suas aprendizagens. Ele e o aprendiz estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e atitudes. O espaço aula se torna um ambiente de aprendizagem, com trabalho coletivo a ser criado, trabalhando com novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização de conteúdos, na interação aluno-aluno e aluno-professor e na redefinição de seus objetivos.

Devido às fortes modificações sociais, presentes na nova sociedade, a formação de professores é largamente discutida por implicar no desenvolvimento de habilidades e

competências capazes de manusear os recursos hoje disponíveis. É preciso formação prática do professor, oportunizando vivências e experiências práticas para que estes possam desenvolver suas habilidades tecnológicas.

Os currículos destinados à formação são engessados e ainda não atendem à nova realidade. Ainda na formação inicial, de responsabilidades dos cursos de licenciatura é necessário ensinar os professores as possibilidades das tecnologias. Que estes recursos tecnológicos presentes diariamente na vida das pessoas estejam nas salas de aula como ferramentas capazes de somar ao processo educativo, com ações intencionadas que efetivem a construção do conhecimento.

É preciso que os professores em exercício continuem na constante busca e aprimoramento do conhecimento e práticas, atendendo às novas exigências da formação na perspectiva na formação crítica e autônoma, para a sociedade contemporânea. Por meio da formação contínua, possibilitando espaço aos professores que lhes permitam a apropriação das metodologias ativas e tecnologias para o uso de informação mais inovadora e a demonstração de novos tipos de resultados para os alunos.

A lacuna evidente é na estruturação dos currículos e na interlocução entre a formação inicial e continuada. Toda profissão exige a constante busca de novos saberes, as transformações e a evolução exige novos saberes atrelados à realidade vigente. Hoje, voltando o olhar para a formação dos professores percebe-se a necessidade de introduzir as tecnologias nas práticas educativas porque estas agregam ao processo educacional a dinamicidade através da construção e reelaboração de conhecimentos de forma mais atrativa e interativa.

Mesmo com todas as reflexões, alguns professores ainda apresentam algum tipo de resistência à inovação tecnológica, considerando que não são favoráveis e não buscam uma formação para aprimorar sua prática. São razões diversas que envolvem elementos culturais, econômicos e sociais, além da disposição do educador em pesquisar, planejar e inovar.

É importante reconhecer que, conforme Quiles (2010, p.11), mesmo com sua crescente valorização nos dias atuais, não substituem os atores no processo de ensinar e aprender, mas conseguem alterar elementos do ambiente da sala tradicional. Portanto, afirmamos novamente que as TICs não são capazes, por si só de garantir a construção do conhecimento. A inserção destes na vida dos sujeitos, com criticidade, é de responsabilidade do professor, através das metodologias utilizadas no processo de aprendizagem. Para Libâneo (1998, p.32)

[...] essas resistências existem, pois não são trabalhadas nos processos de formação inicial e contínua do professor e que isso poderia ocorrer a partir da integração das novas tecnologias aos currículos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes favoráveis ao emprego destas tecnologias.

Essas resistências precisam ser eliminadas ainda na formação inicial, nas universidades com a modificação dos currículos e das práticas e aprimoradas na formação continuada. A substituição docente é irrelevante e isso é um equívoco, uma total descaracterização da aprendizagem. As TICs jamais substituirão os professores, é ilusória a possibilidade de efetivar o conhecimento somente com as TICs, pois as relações cognitivas são propiciadas pelo educador. O professor é a figura central do processo de ensino aprendizagem, possui em suas mãos a habilidade única do ser humano que é o olhar nos olhos possui atuação destacada única no processo educativo. Contudo, os professores, vindos de uma formação tradicional temem a sua substituição pelas tecnologias ao invés de atrelar, aproximar do processo educacional.

Há a necessidade de o professor adentrar a cultura digital, conhecer esse mundo da cibercultura, ampliar seus conceitos e experiências com as tecnologias, desafiar-se a conhecer a planejar novas aulas, desenvolver habilidades comunicativas e tecnológicas articulando suas aulas às diferentes ferramentas disponíveis na web, como software, programas e sites interativos.

As novas exigências modificam a demanda da formação tanto do professor, quanto do aluno. O que esperamos é que a escola propicie aos alunos, de forma direta, novas exigências de trabalho para os professores diante das possibilidades.

Muitos recursos surgiram, as TICs estão adentrando os espaços educacionais, oportunizando aos alunos aulas mais dinâmicas. O desafio é acompanhar os avanços tecnológicos ultrapassando metodologias que estavam/estão estagnadas no passado. Na perspectiva da formação do professor para o uso das tecnologias volta-se para a articulação de novos saberes transformando-o em um ser provocador de novas situações que seja capaz de promover a aprendizagem.

Por este viés, vale salientar que, para que se efetive o processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias, primeiramente devem-se desenraizar conceitos potencializando novas habilidades e competências nos professores em sua formação, seja inicial ou continuada. O professor precisa estar preparado para trabalhar com as diversas situações que os cercam. Assim, o perfil do educador volta-se para a ação-reflexão e busca constante de aprimoramento.

Na contemporaneidade as tecnologias tornaram-se ferramentas que auxiliam o professor e aluno na construção/reelaboração do conhecimento. As práticas desenvolvidas com o suporte das tecnologias ultrapassam o modelo escolar vigente. A interatividade extrapola o espaço da sala de aula, construindo sua própria aprendizagem acompanhada e mediada pelo professor num espaço virtual. Adequar o espaço virtual à educação é uma tarefa que exige muito esforço e conhecimento o uso das tecnologias na educação tem sido um fator essencial, educar para as competências da informática.

Essas ferramentas criam um ambiente interativo facilitador e motivador de aprendizagem, estimulando a pesquisa e o pensamento crítico. Cabe então, ao educador, em processo constante de formação, compreender estas ferramentas para que possa utilizar em suas aulas. Ao que parece, os desafios podem estar relacionados com a visão da gestão, com a resistência dos educadores, em desenraizar práticas ou por meio da falta de infraestrutura, recursos educacionais tecnológicos.

Docentes não conseguem vislumbrar a mudança, essa resistência justifica-se muitas vezes pelas práticas enraizadas, pelos vínculos já estabelecidos com o processo de ensino aprendizagem. Outro fator relevante é a exigência de habilidades tecnológicas que não permitem os professores atrelarem as tecnologias ao seu planejamento.

Por fim, vale ressaltar que as tecnologias são instrumentos, ferramentas que irão auxiliar os professores a cumprir a função social da escola que é promover a humanização, desenvolver habilidades básicas para o trabalho e viver na sociedade.

Ao passo em que a escola abre espaço para as tecnologias, que, por sua vez, já estão inseridas no cotidiano, em todas as atividades sociais de forma intensa e irreversível, os professores precisam modificar suas práticas, inovando em suas metodologias, abordando os conteúdos de forma diferenciada. Cabe ao professor aliar os meios disponíveis às suas metodologias. Para que as tecnologias possam contribuir no processo de ensinar e aprender, é necessária a preparação da aula de forma adequada. A mera introdução das tecnologias no contexto escolar, sem objetivos a serem alcançados, não é capaz de modificar e muito menos de garantir a qualidade da educação, nem mesmo mudar as concepções pedagógicas do professor.

2 TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS NO FAZER DOCENTE

Como afirmam Borba e Penteadó (2003), o uso de tecnologias informáticas no fazer docente é um tema que gera grandes discussões. Se atualmente já se dispõe de laboratórios de informática nas escolas, infelizmente ainda não se chegou a ter o trabalho docente focado no uso das tecnologias.

[...] urge políticas públicas que fomentem a efetiva incorporação de tecnologias na prática pedagógica de docentes de cursos de licenciatura. Não só na forma de disciplinas isoladas tratando de informática na educação, mas fundamentalmente nas disciplinas de conteúdo específico, de modo que o futuro docente possa vivenciar a aprendizagem tendo por referência o uso pedagógico das tecnologias. (MALTEMPI, 2008, p. 30).

Aliar recursos informatizados a conteúdos escolares requer preparação e investigação por parte dos docentes. Para promover este tipo de ação diferenciada em sala de aula, o professor deve aprimorar constantemente seus conhecimentos, utilizar softwares e jogos virtuais adequando-os aos conteúdos a serem trabalhados, e, acima de tudo, ter atitudes de mediador do conhecimento, não simplesmente reproduzindo atividades que acabam somente mostrando as potencialidades dos recursos disponíveis nos laboratórios de informática da escola.

A formação do professor para atuar com a informática na escola torna-se cada vez mais necessária e urgente, considerando que:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2001, p. 54).

A capacitação dos professores para o uso de novas tecnologias de informação e comunicação implica no redimensionamento do papel do professor na formação dos seus alunos. É de fato um desafio, porque significa introduzir mudanças no ensino e aprendizagem, nos modos de estruturação e funcionamento das escolas públicas e nas relações com o meio educativo.

O professor deverá estar capacitado de tal forma que perceba como deve efetuar a integração da tecnologia com a sua proposta de ensino. Cabe a cada professor descobrir a sua própria forma de utilizá-la conforme o seu interesse educacional, afinal, como já sabemos, não existe uma forma universal para a utilização dos computadores na sala de aula.

Assim, acreditamos que o uso de recursos tecnológicos, especialmente os softwares e jogos virtuais matemáticos, podem ajudar alunos e professores a melhorar seu desempenho em sala de aula, contribuir para a construção do conhecimento e, desta forma, provocar mudanças relacionadas à metodologia utilizada no contexto escolar.

De acordo com o texto dos PCNs (1998), o uso de tecnologias em sala de aula ocasiona significativas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de matemática, por exemplo, uma vez que pode auxiliar na construção do conhecimento.

Nesta linha de pensamento, Pais (2002) assegura que o uso de tecnologias leva à diversificação não somente das diferentes linguagens referentes à educação como também das formas variadas de representação, além de expandir as condições de acesso às informações.

Discutimos também, neste contexto, a relevante postura do professor na utilização de recursos tecnológicos em seu fazer pedagógico. Para promover este tipo de ação diferenciada em sala de aula, o professor terá que aprimorar constantemente seus conhecimentos, utilizar

softwares e jogos virtuais adequando-os aos conteúdos a serem trabalhados, e, o mais importante, ter atitudes de mediador do conhecimento, não simplesmente reproduzindo em sala de aula atividades que visem mostrar as potencialidades dos softwares e jogos virtuais adotados. Se o objetivo é ensinar matemática, há de se manter este foco, utilizando os recursos tecnológicos como uma ferramenta de apoio.

Ao professor cabe o papel de estar engajado no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação desta nova linguagem a inserirem-se na contemporaneidade. (MERCADO, 1999, p. 18).

Tajra (2001) enfatiza que seria muito importante que o professor estivesse aberto a essas novas mudanças, considerando que:

Principalmente em relação à sua nova postura: a de facilitador e coordenador do processo de ensino-aprendizagem; ele precisa aprender a aprender, a lidar com as rápidas mudanças, ser dinâmico e flexível. Acabou a esfera educacional de detenção do conhecimento do professor “saber tudo”. (TAJRA, 2001, p. 112).

A autora destaca também a importância dos aprimoramentos que o professor deverá buscar:

Uma série de vivências e conceitos, tais como: conhecimento pedagógico; integração de tecnologia com as propostas pedagógicas; formas de gerenciamento da sala de aula com os novos recursos tecnológicos em relação aos recursos físicos disponíveis e ao “novo” aluno, que passa a incorporar e assumir uma atitude ativa no processo; revisão das teorias de aprendizagem, didática, projetos multi, inter e transdisciplinares. (TAJRA, 2001, p. 112).

O conhecimento dos professores sobre novas tecnologias possibilita que cada professor perceba, a partir de suas próprias realidades, como os recursos tecnológicos podem ser úteis a eles. Para a utilização destes recursos pelos alunos, precisa-se, primeiramente, de uma assimilação da tecnologia por parte dos professores.

DESDOBRAMENTOS FINAIS

As discussões sobre a educação na contemporaneidade são cada dia mais visíveis e evidenciam a importância de um processo formativo contínuo, onde os saberes pedagógicos necessitam contemplar uma nova concepção sobre o uso das tecnologias na educação. É

necessário através de um novo fazer, de mudanças nas práticas utilizando os laboratórios de informática, assim como todos os demais recursos tecnológicos que a escola ou o próprio aluno dispõem.

As reflexões sobre a relação da escola com a sociedade e da informação com o conhecimento, são pertinentes ao passo em que a escola parte dos princípios de formação íntegra do sujeito ativo e crítico para viver em sociedade. A função social da escola é de cunho totalmente educativo, destinado ao ensinar. Infere-se, então, o grande desafio, atrelar o trabalho do professor às novas habilidades para intervir neste contexto tecnológico.

No que tange à formação de professores para o uso da informática na escola, é indispensável que ela possa atender a este novo mundo em que as tecnologias nos conectam a tudo e a todos de forma instantânea. A formação destes professores precisa urgentemente ser reformulada, atualizada e a formação continuada precisa acompanhar os avanços da ciência e suas relações com o meio. As tecnologias contribuem para mudar esse paradigma de educação, no intuito de construir e compartilhar novos saberes centrados em uma nova forma de ensinar e aprender. As escolas dispõem de um espaço equipado para desenvolver suas práticas atrelando aos conteúdos curriculares às tecnologias da informática. Com educadores atuantes buscando novas metodologias, oferecendo para os alunos uma formação capaz de atender a essa realidade tecnológica. É inquestionável, portanto, a importância de adequar à formação e interligar de maneira contínua a inicial e a continuada às novas práticas.

Os programas computacionais educativos apresentam inúmeras capacidades, propriedades e funções que podem ser reconhecidas e aproveitadas por professores e alunos para obter resultados eficientes no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Marcelo de. Carvalho; PENTEADO, Miriam. Godoy. *Informática e educação matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 2. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- MALTEMPI, Marcus. Vinicius. *Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente*. Acta Scientiae, v.10, n.1, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://sumarios.org/sites/default/files/pdfs/32619_4172.PDF>. Acesso em: 16 fev. 2012.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo, *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: EDUFAL, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PAIS, Luiz. Carlos. *Educação escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAJRA, Sanmya. Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

Rede social *Facebook*: um estudo sobre as possibilidades de seu uso no ensino

*Eliane Maria Balcevicz Grotto*¹
*Ludgerio Ferraz*²
*Neusa Maria John Scheid*³

PALAVRAS INICIAIS

A inserção das redes sociais nas escolas, enquanto uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, já é um fato que acontece em muitas instituições de ensino; os alunos trazem para dentro da escola elementos de sua realidade externa, através dos seus celulares, Mp's, *notebooks*, *netbooks*, usando os computadores da escola e outros recursos eletrônicos que lhes permitem manter essa conexão com os outros e com o mundo.

Mesmo que de forma indesejada, as redes sociais se entrelaçam ao cotidiano da escola, interferem nas aulas e atividades, tornando-se um elemento que pode e deve ser explorado pelos professores e demais profissionais no desenvolvimento das atividades da escola. Aulas, pesquisas, debates, seminários, trabalhos em grupos constituídos por alunos de escolas diferentes (até de países e culturas diferentes), contato(chat, troca de e-mails, troca de arquivos, postagem de vídeos, grupos fechados/abertos, etc.) com pessoas relacionadas a algum tema em discussão. Essas são apenas algumas atividades que podem ser desenvolvidas através do uso das redes sociais na escola.

Entre as diferentes redes sociais podemos citar o *facebook*, utilizado pela maioria dos brasileiros, destes, 25% são jovens entre quinze e vinte e quatro anos. De acordo com estudo publicado pela empresa de consultoria *comScore*, os brasileiros gastam mais tempo checando

¹ Professora Mestre do Departamento de Ciências Humanas – grotto@uri.edu.br – Câmpus de Frederico Westphalen.

² Acadêmico do Curso de Matemática/Bolsista PIIC – dede-ferraz@hotmail.com - Câmpus de Frederico Westphalen.

³ Professora Doutora do Departamento de Ciências Biológicas– neusa@uri.edu.br – Câmpus de Frederico Westphalen.

suas páginas de *facebook* do que todo o período em que mexicanos e argentinos passam navegando pela internet. Quarenta e seis minutos diários são gastos pelos brasileiros sob os domínios da tal rede social. Por mês, quase treze horas são gastas entre curtidas, compartilhamentos e comentários no *Facebook* – este número representa mais que o dobro da média mundial, que fica em cerca de seis horas mensais de acesso à rede. Os dados fazem parte do relatório “2014 Brazil *Digital Future in Focus*”. (BANKS, 2014).

Face à expansão do uso das redes sociais, a escola, o processo educativo em si não pode ficar alheio ao papel que estas exercem nas formas de se expressar e relacionar da geração net; se é fato que estamos em uma configuração social diferente de todas as anteriores, então a educação também precisa se renovar para atender as novas demandas formativas que estão surgindo neste contexto.

Faz-se necessário, na educação, construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob a influência do uso dos novos recursos tecnológicos que resultem em práticas que promovam o currículo nos seus diversos campos dentro do sistema educacional. Desta forma, os recursos tecnológicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso pedagógico.

Por esse viés, o referido estudo tem por objetivo conhecer a rede social *facebook* e suas aplicabilidades na educação, sinalizando que a mesma abrange grande parte das atividades sociais e setores econômicos, portanto, a escola, enquanto instituição fundamental no desenvolvimento da criança e do adolescente, deve estar preparada para utilizar as mesmas como espaço de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que as reflexões aqui apresentadas fazem parte da pesquisa de iniciação científica que se encontra em desenvolvimento

1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA

Ao se pensar na utilização de todo aparato tecnológico como ferramentas agregadoras de saberes e possibilidades de acessos e extensão a novos conhecimentos, requer-se o entendimento, por parte dos envolvidos, sobre comportamentos, intermediação, uso, aplicação, produção e efetivação do processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que estamos no auge de uma revolução que mudará o nosso tradicional e convencional sistema de educação, conferindo-se maior poder ao aprendiz, exigir-se-á mais inteligência e criatividade do professor.

A disseminação das redes de informações alavancaram uma nova perspectiva de interações, suportes, possibilidades e desafios de associações entre sujeitos construtores de saberes constantemente convidados a gerirem seus conhecimentos, seus compartilhamentos e suas conexões, podendo aumentar os potenciais ou, também, distraí-los de seus objetivos iniciais, consequentemente, isso requer atenção no sentido da questão formulada: mais que uma teorização sobre a evolução tecnológica é a constatação de que tais redes estão – e podem/necessitam estar – à disposição dos processos de ensino-aprendizagem, bastando os envolvidos – alunos e professores – utilizarem toda gama de suas possibilidades inovadoras.

No ano de 2004 surgiu a Web 2.0, segunda geração de comunidades e serviços oferecidos na internet, tendo como conceito a Web, e através de aplicativos baseados em redes sociais e tecnologia da informação. O termo não se refere à atualização nas especificações técnicas, mas sim a uma mudança na forma como ela é percebida por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens. A Web 2.0 aumentou a velocidade e a facilidade de uso de diversos aplicativos, sendo responsável por um aumento significativo no conteúdo existente na Internet. (O'REILLY, 2005).

Ou seja, com essa tecnologia, os usuários deixam de ser meros consumidores passivos de informação para serem usuários ativos, que passam a compartilhar conteúdos online com outros indivíduos de maneira rápida e fácil.

As redes sociais, hoje, despertam curiosidade em várias áreas do conhecimento, entre essas redes destaca-se o *Facebook*.

Criado em 2004, voltado ao público universitário norte-americano, tornou popular mundialmente. É possível criar um perfil como pessoa ou uma página como empresa, figura pública, marca, comunidade, etc., elaborar enquetes, usar aplicativos, entre outros serviços. Os perfis possuem fotos, mural de mensagens, listas de amigos, interesses pessoais e podem ser enviadas mensagens públicas, privadas e para grupos criados e selecionados pelos próprios utilizadores. Há vários níveis de privacidade a serem configurados.

Em 2011, a rede social citada encomendou a uma equipe americana de especialistas em educação o guia: *Facebook for Educators*. A versão original em inglês logo foi traduzida para espanhol e português, sendo disponibilizada para todos no site <<http://facebookforeducators.org/handouts>> e compartilhada em diversos outros sites. Isso mostra que o crescimento da referida rede social no Brasil é relevante para os planos da empresa e da necessidade de inserir mais usuários brasileiros voltados para a educação.

O uso da rede social *facebook* para a educação ainda é incipiente no Brasil, mas se apresenta em fase de consolidação nos EUA e em alguns países da Europa. Tal fato se confirma pela produção de artigos científicos sobre o tema e também porque “Educadores do mundo todo estão percebendo os benefícios positivos da rede social na aprendizagem dos alunos e estão elaborando maneiras de integrá-la em seu currículo nacional.” (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011, p. 3).

Considerando, em sua maioria, os alunos como nativos digitais e os professores como imigrantes digitais, em fase de evolução para residentes digitais, o ato de compartilhar informações pode ser considerado como uma atividade criativa, agradável, interessante, colaborativa e, principalmente, voltada para a questão educativa, pois Patrício e Gonçalves (2010, p. 598) afirmam que:

[...] o *Facebook* pode ser utilizado como um recurso /instrumento pedagógico importante para promover uma maior participação, interação e colaboração no processo educativo, para além de impulsionar a construção partilhada, crítica e reflexiva de informação e conhecimento distribuídos em prol da inteligência coletiva.

Sendo assim, o uso desse recurso como extensão da sala de aula pode promover o interesse do aluno junto às disciplinas escolares, pois este se encontra conectado quase todos os dias da semana, navega por muitas horas e continua junto com todos os seus colegas da escola. Com isso, o professor pode aproveitar esse espaço e usá-lo para a complementação das suas aulas a partir da criação de um grupo para a sua disciplina.

São muitas as possibilidades de uso do *facebook* como extensão da sala de aula, sendo que a partir da criação de um grupo, o professor pode fazer uso de todas, ou quase todas, as ferramentas que são disponibilizadas.

A criação de um grupo é muito simples, basta cumprir os passos a seguir: criar uma conta; criar um grupo para a disciplina que leciona; definir regras de participação no grupo; convidar todos os alunos da disciplina para participarem do grupo; postar conteúdos sobre a disciplina, já trabalhado sem sala de aula; enviar arquivos para leitura e estudo sobre a disciplina; enriquecer a página com informações disponíveis na internet sobre os temas pertinentes à disciplina; permitir que os alunos comentem, curtam e compartilhem informações, avisos, vídeos, dúvidas, críticas, sugestões, fotos, links de interesse coletivo, entre outros (respeitando as regras do grupo); solicitar trabalhos em grupo com envio para a página do grupo, aplicar questionários online sobre diferentes interesses.

Assim, o professor poderá interagir com seus alunos complementando os assuntos abordados durante as aulas, intensificando os comentários e enriquecendo a discussão, propiciando a produção do conhecimento. Dessa forma, todas as informações necessárias para a melhor compreensão da disciplina poderão ser compartilhadas entre os alunos e o professor, com a participação e contribuição diária.

Dentre os mecanismos disponibilizados por essa rede social está uma série de aplicativos que podem ser usados para a educação, pois de acordo com Caritá, Padovan e Sanches (2011, p. 4):

[...] o facebook conta com uma infinidade de aplicativos, que satisfazem diversas áreas de interesse, inclusive a educação. Existem diversos aplicativos nesta área para uso de alunos, professores e de uso comum, dentre os quais podem-se destacar alguns como o Notelye, o Study Groups voltados para o uso dos alunos, o Mathematical Formulas para o uso docente e o World Cat(collegedegree.com, 2008). Estes aplicativos têm como função auxiliar os estudantes e professores para que exista uma maior interação aluno-aluno e aluno-professor, além de oferecer opções de busca, dicas de aprendizagem e organização.

Alguns aplicativos podem ser utilizados para a educação, cabe ao professor pesquisar e encontrar o que melhor o atenda junto à sua disciplina e compartilhar com seus alunos, intensificando a interação entre a turma. Com isso, o uso desse recurso como extensão da sala de aula pode ser desenvolvido a partir do interesse do professor em criar um grupo, utilizar os aplicativos, ou ambos.

Quanto ao uso das redes sociais no processo de ensino-aprendizagem na escola, devemos levar em conta assim como outros recursos, que as mesmas necessitam ter uma proposta pedagógica norteando o seu uso na educação para que esse uso seja eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

A rede social *facebook* agrega recursos que permitem ações interativas na Web como: filiar-se a grupos, exibir fotos, criar documentos com a participação de todos na construção de um texto coletivo, criar eventos com agendamento das atividades dentro e fora da plataforma, criar enquetes como recurso para pesquisas, bate papo, etc. Esta rede social apresenta ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas tornando-se um espaço inovador que contribui para que aconteçam interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes entre os sujeitos. Com isso Freire(1998,p.96) comenta que:

Constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Cada dia cresce o número de aplicativos pertinentes ao contexto educativo, dessa forma o *Facebook* passa a ser um recurso interessante seja no ensino presencial ou a distância. Assim ao explorar as potencialidades dessa rede social, dominar os recursos e utilizar de maneira adequada sem fazer com que a rede social sirva somente como meio de reprodução de conteúdos, coloca-se como desafios ao processo de ensino-aprendizagem. O docente precisa ver esses recursos digitais para além de um recurso, pois a rede possibilita estabelecer uma aprendizagem colaborativa, uma forma de ensinar e aprender com objetivos claros, metodologias e avaliações definidas e coerentemente alinhadas à proposta estabelecida entre professor e aluno. Atualmente, existem vários recursos que podem ser utilizados pedagogicamente. Entre eles podemos citar alguns como:

1.1 Grupos No *Facebook*

O recurso Grupos do *Facebook* é um espaço on-line onde as pessoas podem interagir e compartilhar com outros. Essa é uma excelente maneira de os alunos trabalharem em projetos de colaboração entre si e com você. Novamente, você não precisa ser amigo de alguém para interagir com a pessoa em um grupo.

Em um ambiente educacional, sugerimos que você crie grupos “fechados”, não “abertos”. Isso significa que, embora a lista de membros do grupo seja pública, o conteúdo do grupo é privado, disponível somente para membros do grupo. Isso ajuda a proteger a privacidade de seus alunos. Quando um membro do grupo publica algo no grupo, como um link para um artigo, os outros membros recebem uma mensagem no *Facebook* ou uma mensagem de texto do *Facebook* com essa atualização. Por exemplo, você, como professor, poderia publicar uma questão de estudo em um grupo de projeto da classe. Todos os alunos membros do grupo seriam notificados.

Essa ferramenta pode ampliar a aprendizagem para fora da sala de aula tradicional. Ao usar um grupo para complementar o que você ensina na sala de aula, professores estão oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagem sob demanda.

1.2 Páginas no *Facebook*

No espaço educacional, acreditamos que a interação entre alunos e professores deve ser aberta, transparente e segura. As páginas do *Facebook* são boas para isso. As páginas permitem interagir com um grupo específico de outros membros. Para um professor, isso poderia incluir seus alunos e os pais deles. Uma página é pública; qualquer um pode curtir a página e obter atualizações em seu *feed* de notícias do administrador da página.

As páginas criam uma maneira fácil de alunos e professores compartilharem links relevantes, como artigos de jornais, vídeos on-line ou *feeds*, *blog* da sua classe ou do site da sua instituição de ensino. As páginas do também podem ter recursos de colaboração, como notas (que são como entradas de blog) e comentários. Esses recursos de páginas permitem ampliar o ensino além da sala de aula. Por exemplo, você pode continuar uma discussão que começou na sala de aula.

Por um lado, você pode criar uma página para sua classe. Também, podemos fazer com que os alunos curtam uma página criada por outra pessoa. Ao curtir uma página, se inscreve para receber as novidades de seu conteúdo. Por exemplo, se todos curtirem uma página criada pelo MEC, vocês todos receberão atualizações da página e enviadas para o seu *feed* de notícias. O vídeo a seguir mostra passo a passo como criar uma página no *Facebook*: <<https://www.youtube.com/watch?v=HXns0z5-71U>>.

Estudos sinalizam que as páginas podem oferecer novas oportunidades de ensino e aprendizagem. Assim como os grupos, o conteúdo das páginas pode chegar aos alunos quando eles estão fora da sala de aula.

O *facebook* também oferece aplicativos possíveis de serem utilizados como recursos pedagógicos, dentre eles destacamos até o momento:

- **Chemical Sudoku 2:** Pode-se trabalhar com os alunos do ensino médio os nomes, símbolos e elementos da tabela Periódica, treinando e se familiarizando com os elementos e treinando sua agilidade e lógica. O jogo funciona como *Sudoku* Original, consiste em completar com os elementos que faltam sem repetir nas linhas, colunas e no quadrado com nove elementos. Oferece nível fácil, médio, difícil, expert. Pontuação em todos os níveis.

Figura 1:

CHEMICAL SUDOKU Tempo:00:06:18 **Terminar**

Tm	Kr	Pt	Ir	Sg	Te	Ge	V	Ra
Sg	Ir	Ge	Ra	V	Pt	Tm	Te	Kr
Ra	V	Te	Kr	Tm	Ge	Ir	Pt	Sg
Ir	Te	Tm	Ge	Ra	Kr	V	Sg	Pt
V	Pt	Ra	Tm	Te	Sg	Kr	Ge	Ir
Ge	Sg	Kr	Pt	Ir	V	Te	Ra	Tm
Te					Ra	Pt	Kr	
Pt				Kr	Ir	Sg	Tm	Ge
Kr			V		Tm	Ra	Ir	Te

Ir Te Ge V Sg Pt Ra Tm

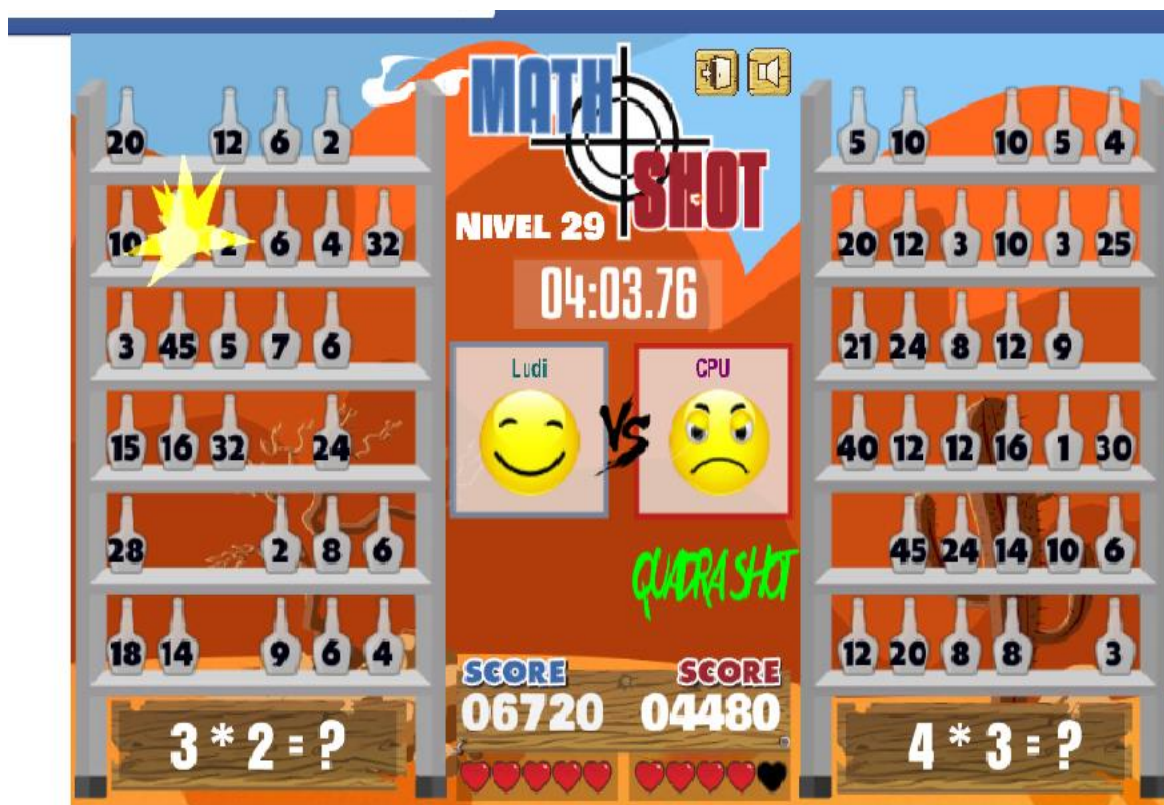
Elemento:
Nenhum

Itens Restantes:
 Ir - Iridio: 1
 Te - Telúrio: 1
 Ge - Germânio: 2
 Kr - Criptônio: 0
 V - Vanádio: 2
 Sg - Seabórgio: 2
 Pt - Platina: 1
 Ra - Rádio: 1
 Tm - Túlio: 1

Fonte:<https://apps.facebook.com/chemicalsudoku/?fb_source=bookmark&ref=bookmarks&count=0&fb_bmpos=_0>

- **Math Shot:** Jogo de Matemática para todos os níveis ensino, testa muito bem a capacidade e agilidade no raciocínio dos alunos, exige calma e controle nas operações Matemáticas básicas. Estimula o raciocínio motor e a competitividade, suas notas podem ser postadas no grupo através de um ranking geral e por nível.

Figura 2:



Fonte: <<https://apps.facebook.com/mathshot-the-game>>

- **Geography Master Quis:** Jogo para trabalhar na disciplina de Geografia. Pode ser trabalhado com diversos níveis de ensino e pode ser jogado em grupo. Oferece opções de para responder em cinco categorias: capitais, bandeira dos países, localização dos países pelo seu mapa global, monumentos históricos dos principais países. O jogo fornece *ranking* para grupos:

Figura 3:



Fonte:

<https://apps.facebook.com/geographymaster/?fb_source=bookmark&ref=bookmarks&count=0&fb_bmpos=_0>

- **Docs beta:** Aplicativo interessante para compartilhamentos, edição, construção e aprimoramentos de arquivos. Sim, essa plataforma pode utilizar recursos do *Office* como: *Word*, *Excel*, *Power Point*, resumos, gráficos, e edição de imagens dentro do *facebook*. Guarda arquivos em pasta pessoal e arquivos de amigos e grupos, permite buscas por arquivos existentes e assuntos específicos e que interessem a alunos e professores. Já imaginou uma aula no *facebook*? Com esse aplicativo é possível, pois ele apresenta a opção tela inteira, ou seja, seus slides podem ser visualizados em grande resolução. O próximo exemplo traz um slide no *Power Point*.

Figura 4:

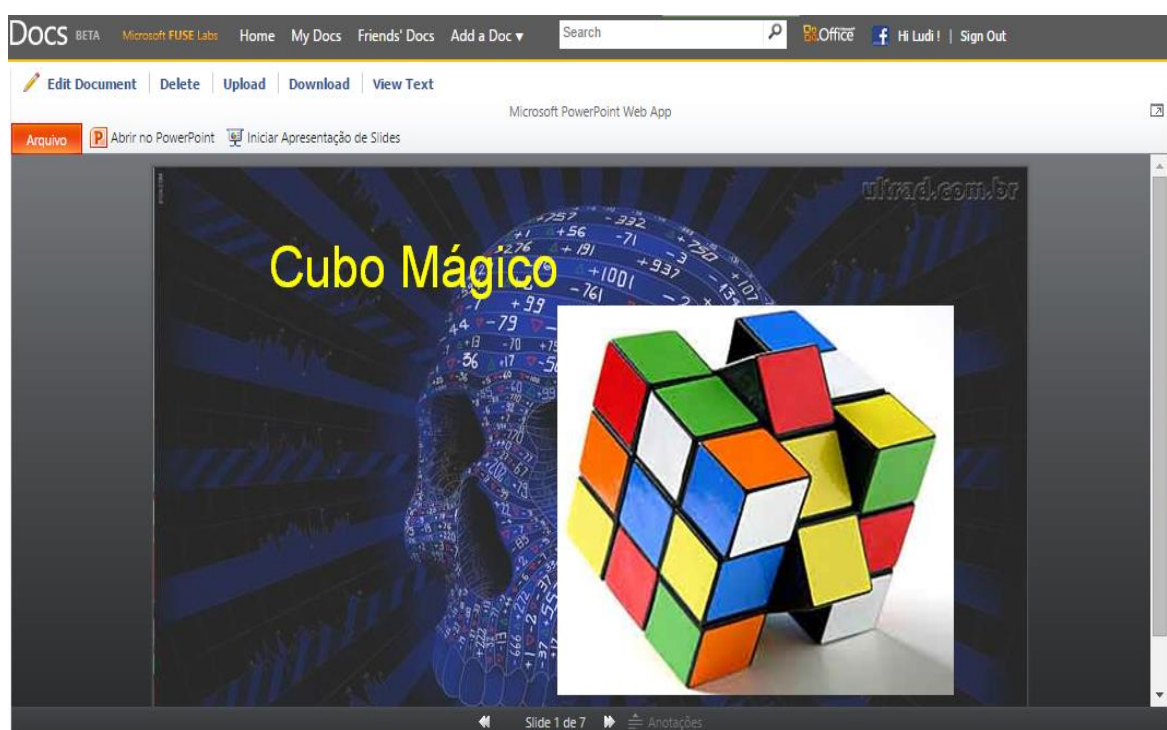


Figura 5: Excel:

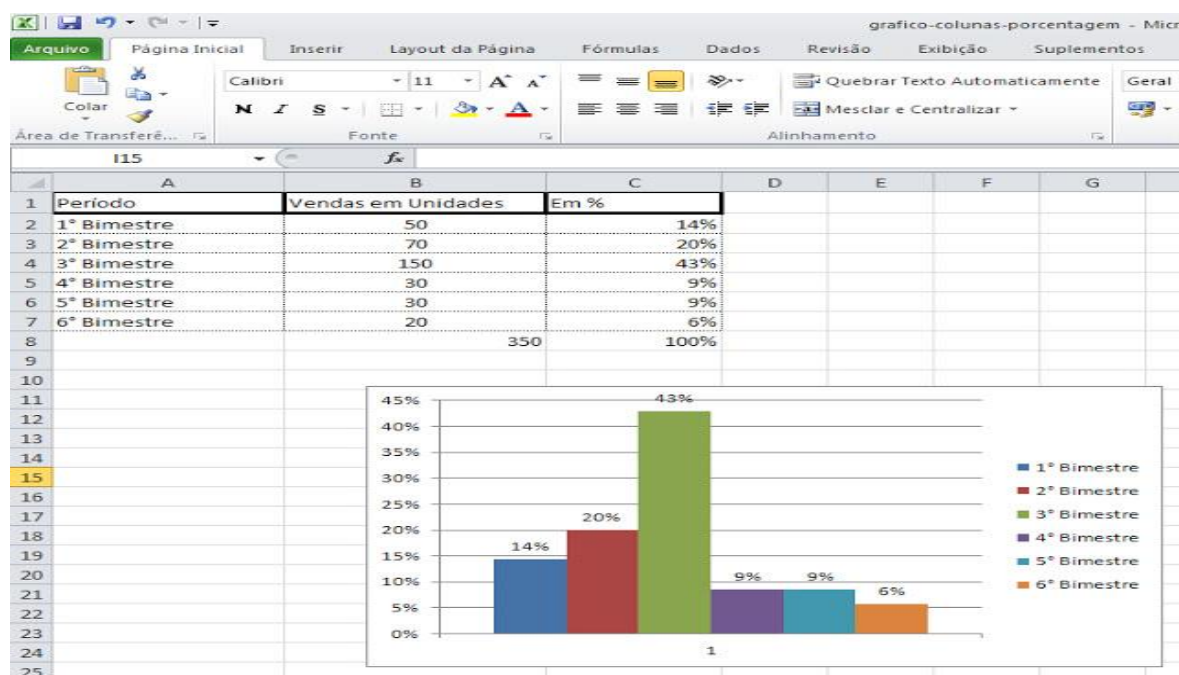
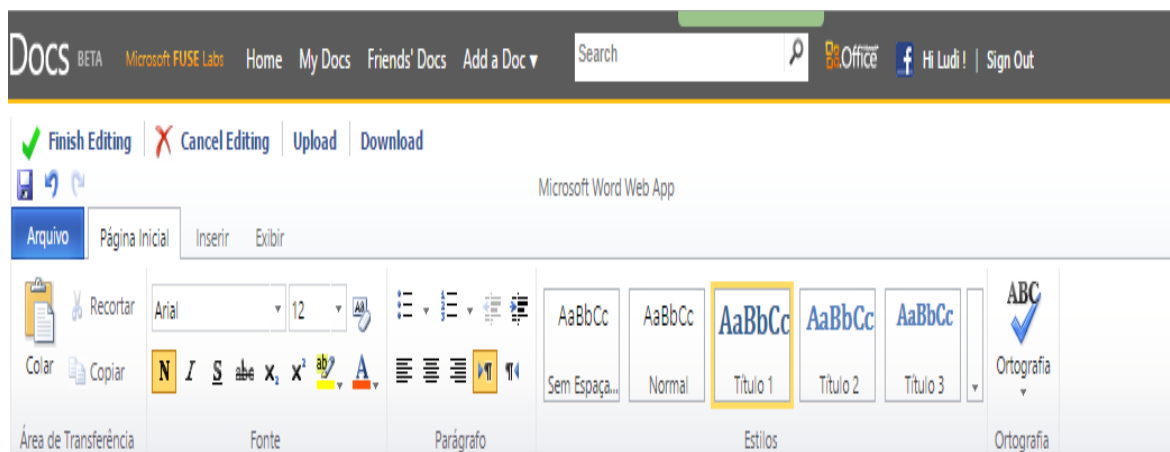


Figura 6: Word:

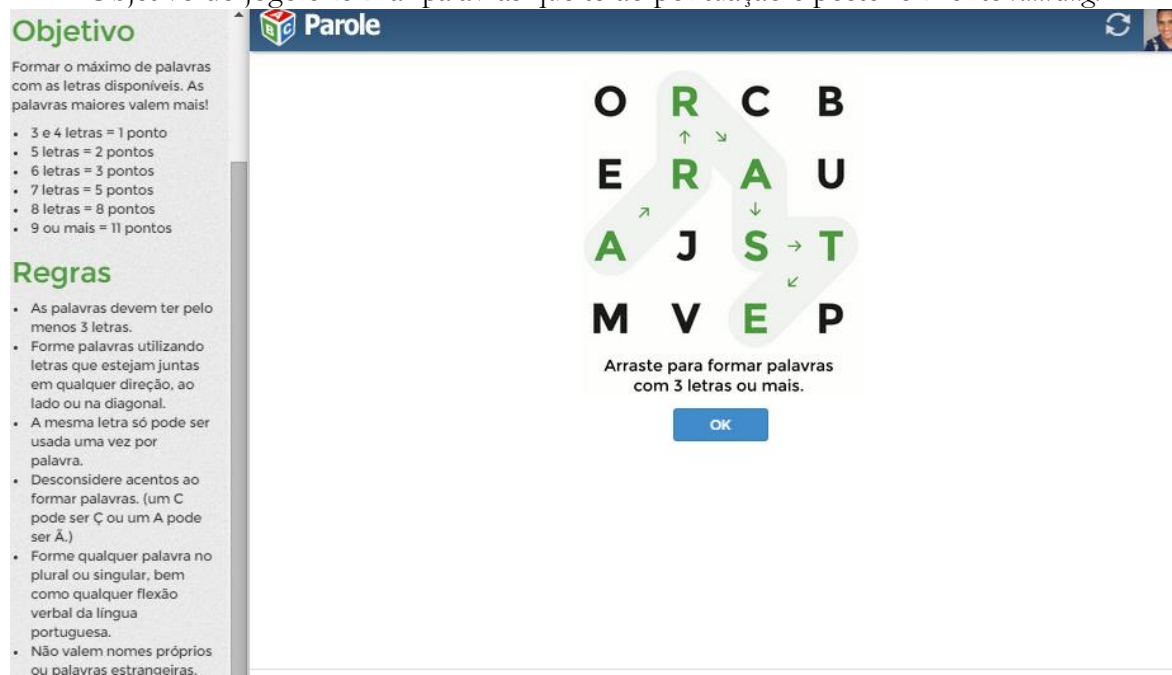


Ferramenta ~~super~~ simplificada para elaborar projetos, trabalhos, textos, enviar e receber documentos do Word. Possui sua interface simplificada que ajuda a agilizar os processos. Podendo ser editado, salvo, aberto no Word do computador, recurso fundamental para a sala de aula do século XXI.

Fonte:<https://apps.facebook.com/msdocscanvas/?fb_source=bookmark&ref=bookmarks&count=0&fb_bmpos=_0>

Figura 7: Caça palavras “Parole”:

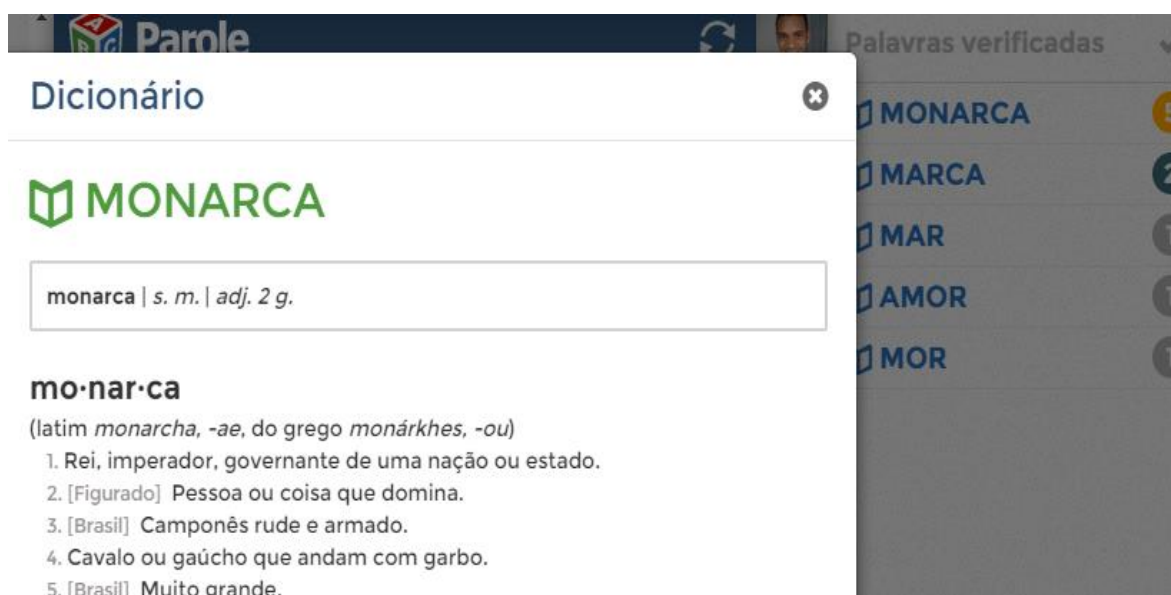
Objetivo do jogo é formar palavras que terão pontuação e posteriormente *ranking*:



Disponível em: <https://apps.facebook.com/playparole/?fb_source=sidebar_bookmark>

As palavras formadas vão pontuando na lista à direita, as palavras feitas e aceitas, já pontuadas podem ser validadas clicando nelas, onde aciona um dicionário *online* que gera o significado da palavra:

Figura 8:



O aplicativo fornece pontuação, possível comparar desempenho com outros usuários que jogaram aquele mesmo nível no que se refere à ordem de palavras. Excelente aplicativo para quem gosta de testar seus conhecimentos e aprender palavras de diferentes contextos.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O *Facebook* atualmente tem se destacado com relação às demais redes sociais, nenhuma outra tem conquistado tantos usuários, através de sua interface, aplicativos, jogos e infindáveis recursos. Esse fenômeno tecnológico alcançou dimensões ainda não verificadas antes. Sua importância e contribuição social vêm sendo discutidas no meio acadêmico e pouco a pouco passam se inserir-se no contexto educacional. São muitos os recursos pedagógicos que a rede pode oferecer aos alunos, aos professores, conquistando assim a “geração Y” que cada vez mais está dependente dessas tecnologias.

Da forma como se apresenta a plataforma do *facebook*, a mesma pode motivar as pessoas a buscar o conteúdo desejado e fazer desses ambientes, repositórios de objetos de aprendizagem, salas de discussões e trocar conhecimentos. Contudo, faz-se necessário refletir e entender a importância e os ganhos que terão os professores e alunos ao utilizarem os serviços oferecidos pelo *facebook*.

Destacamos que a rede social quando usada de forma incorreta acarreta sérios problemas como violação de privacidade, informações incorretas que se propagam rápido, desinformação, vírus, *spam*, fraudes, etc. A escola como formadora e reprodutora da sociedade não pode ficar inerte, não pode se abster dos avanços das tecnologias, que fazem sentido na vida do estudante, através da ludicidade e inovação. Por esse viés, é grande o desafio para os professores em compreender e tirar proveito das redes sociais para construir novos espaços de aprendizagem.

Pensar uma educação utilizando ambientes virtuais não se trata de planejar práticas pedagógicas no *Facebook*, mas de se apropriar desta interface para ampliar os canais comunicativos entre estudantes e seus professores. Nesta perspectiva, as redes sociais da Internet poderiam propiciar que as diferentes vozes dos estudantes sejam ouvidas e interpeladas, criando vínculos mais estreitos entre todos os envolvidos nos processos de ensinar e aprender, de forma que os limites físicos das salas de aula sejam rompidos, e garantindo que professores e estudantes encontrem espaços de troca nas interfaces digitais.

O *Facebook* como recurso didático também nos remete a entender como a educação poderia se apropriar do fenômeno da *cibercultura* e construir, com as novas gerações, novas

estratégias em sala de aula para abarcar as manifestações culturais que ocorrem diante das informações que circulam livremente nas/pelas redes sociais da Internet.

REFERÊNCIAS

BANKS, Alex. 2014 Brazil Digital Future in Focus. *Revisão de 2013 e Insights para 2014*. /2014/2014-Brazil-Digital-Future-in-Focus-Webinar. Disponível em: <<http://www.comscore.com/por/Imprensa-e-eventos/Apresentacoes-e-documentos>> Acesso em: 18 maio 2015.

CARITÁ, E. C., PADOVAN, V. T., SANCHES, L. M. P. Uso de Redes Sociais no Processo Ensino-Aprendizagem: Avaliação de Suas Características. In: *Anais do 17º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, São Paulo, p. 1-10, 2011.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa. Facebook: rede social educativa? **Biblioteca Digital IPB**. Lisboa: Universidade de Lisboa; Instituto de Educação, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3584/1/118.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

O'REILLY, Tim. WhatIsWeb2.0.Design Patterns and Business Models forthe Next Generation of Software.O'Reilly Publishing, 2005.

PHILLIPS, L. S., BAIRD, D., FOGG, B. J. *Facebook para Educadores*. p. 1-18, 2011. Disponível em: <<http://lantec.fae.unicamp.br/ed88/Xconteudos-digitais/arquivos/facebook-paraeducadores-guia-PT.pdf>> Acesso em: 25 out. 2012.

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Garamond e Bookman Old Style,
formato e-book, PDF, em março de 2017.