Thaís Nascimento Santana João Paulo Santos de Souza Graciella Novaes da Penha Crizeide Miranda Freire Regivânia Almeida Moreira Lima (Orgs.)

Cultura visual, Letramentos e Tecnologias

EITURAS PLURAIS

C&A Alfa





Capa e editoração

Ronaldo Nascimento Santos

Revisão

João Paulo Souza Thais Nascimento Gracielia Penha Regivânia Lima Crizeide Freire Thaís Nascimento Santana
João Paulo Santos de Souza
Graciella Novaes da Penha
Crizeide Miranda Freire
Regivânia Almeida Moreira Lima
(Orgs.)

Cultura visual, Letramentos e Tecnologias

LEITURAS PLURAIS

C&A Alfa

Comunicação

Goiânia, GO | 2022

© Autoras e autores - 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto nº 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE), Catalogação na Fonte.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Conselho Editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)

Presidente Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena (UNESP/Ourinhos)

Luiz Carlos Ribeiro Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)

Denis Richter (UFG)

Revisão Geral Eguimar Felício Chaveiro (UFG) Paulo Maretti Lana de Souza Cavalcanti (UFG)

Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)

Projeto Gráfico Míriam Aparecida Bueno (UFG) Adriana Almeida Vanilton Camilo de Souza (UFG)

> Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP) (Elaboração: Filipe Reis - CRB 1/3388)

C968

Cultura visual, letramentos e tecnologias : leituras plurais [recurso eletrônico] / Thaís nascimento Santana ... [et al.] (Orgs.).

- Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

200 p.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-65-89324-37-9 (Impresso) ISBN 978-65-89324-39-3 (E-book)

1. Cultura visual. 2. Letramento. 3. Tecnologias. I. Souza, João Paulo Santos de. II. Penha, Graciella Novaes da. III. Freire, Crizeide Miranda. IV. Lima, Regivânia Almeida Moreira.

CDU: 7:37.014.22

SUMÁRIO

_	esentaçãofácio	8 11
1	IMAGEM, SENTIDO E SUBJETIVIDADE: INTER- PRETAÇÕES DE UMA FOTO DE CAPA DO "EL PERIÓDICO DA CATALUNYA" SOBRE A ELEIÇÃO (2013) DE ÂNGELA MERKEL NA ALEMANHA Antenor Rita Gomes Victor Manuel Amar Rodriguez	13
2	OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS: PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS	29
3	A CULTURA VISUAL E A LITERATURA SURDA NO ENTREMEIO DAS MÍDIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	46

4	PARA ALÉM DO VISÍVEL: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DE PESSOAS CEGAS POR MEIO DAS VISUALIDADES	62
5	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNI- CAÇÃO: UMA ANALISE DAS POLÍTICAS PÚBLI- CAS EDUCACIONAIS LDB E PNE	78
6	DA ROÇA À CIBERCULTURA: ITINERÁRIOS E DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA ERA DIGITAL Josiane Bispo da Cruz Lima Keila Souza dos Santos Rodrigo dos Reis Nunes	95
7	A TERTÚLIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A COMPREENSÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA	111
8	A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO PROMOTORA DE LEITURA João Paulo Santos de Souza Laila Sampaio Lima Denise Dias de Carvalho Sousa	125

9	RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO	
	CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	142
10	UM CLICK NA ESCOLA: FOTOGRAFIA, LUGARES E NARRATIVAS VISUAIS	160
11	PRÁTICAS AUTÔNOMAS DE ESCRITA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCUR- SIVO FANZINE EM TURMAS DE ENSINO MÉDIO Jobervan Rios Evangelista Thaís Nascimento	173

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea constitui um conjunto de reflexões educacionais, cujas temáticas dizem respeito aos interesses e discussões do grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em Jacobina/Bahia. O grupo de pesquisa é composto por membros de áreas diferentes e tem o intuito de disseminar estudos, promover discussões e socializar conhecimentos acadêmicos no âmbito nacional e internacional sobre a cultura de base visual, a exemplo do cinema, da televisão, internet e arte projetiva, além de analisar questões de linguagens relacionadas à leitura e produção de textos imagético-verbais e/ou multimodais, suas finalidades e relações sócio-histórico-culturais.

Portanto, esta obra se inclui em um processo de reflexão sobre a cultura visual abordada social e contemporaneamente, em especial na sua constituição educacional. Entendemos ser, esta coletânea, uma importante estratégia de socialização de conhecimentos, que têm por objetivo aprofundar discussões sobre a cultura visual e sua relação com a tecnologia e as linguagens, respondendo a algumas demandas urgentes de fundamentação das práticas sociais e educativas.

Desse modo, as diversas áreas teórico-metodológicas que o leitor vai encontrar aqui se mostram como um importante vetor APRESENTAÇÃO 9

de discussão que nos tornam parceiros de pesquisa e estudos: as visualidades e as linguagens diversas dentro de uma perspectiva educacional, aqui expressas nas produções que dão corpo a essa obra, numa perspectiva de fortalecimento desses estudos e interlocuções científicas.

A obra se organiza em torno de três eixos: o primeiro sobre Cultura Visual, e-suas relações e suas profundas transformações; o segundo sobre a materialização da tecnologia, de modo específico, na sociedade brasileira e o terceiro eixo sobre as profundas relações entre cultura visual e tecnologia representadas pelos multiletramentos, multilinguagens e multiculturas.

As idéias aqui apresentadas, por professores pesquisadores do nosso grupo de Pesquisa e convidados parceiros exercem a função de subsidiar as discussões que vêm sendo travadas em diversas direções que nos ancoram, mas também nos direcionam enquanto diretrizes contemporâneas das práticas educativas.

Destarte, de todas as formas, os autores desta coletânea tomam como norte os pensamentos vistos numa ótica sócio-histórico-cultural. Isso posto, reafirmamos nossa preocupação em produzir o conhecimento como arma indispensável no enfrentamento e na superação dos vários problemas sociais aos quais nossa sociedade, mundial e local, estão vivenciando. Em especial, no tempo atual em que estamos falando de uma crise sanitária mundial sem precedentes chamada "Pandemia da Covid-19". Decerto que os artigos deste livro foram escritos e revisados antes que qualquer vestígio desse vírus se manifestasse local e mundialmente, mas a publicação está sendo finalizada em meio às dores de mais milhares de vidas perdidas e infindáveis sequelas de quem contraiu a doença Coronavírus, que no momento, avassala o planeta. Sua gravidade é ainda mais dura quando falamos em Brasil, cujo contexto político durante a pandemia deu vasão a ações que intensificaram as inúmeras consequências vivenciadas nos anos de 2020 e 2021.

É nesse contexto geral de incertezas ainda maiores que outrora que nós, pesquisadores, professores e também estudantes, estamos continuando a luta por melhores condições de ensino e aprendizagem, pois disso depende melhores dias para nosso país. Estamos falando de formação do sujeito crítico e interventor numa sociedade em colapso.

Desejamos aos leitores que os textos deste livro – exercendo uma abrangência com diferentes dimensões que envolvem direta e indiretamente a questão educacional na contemporaneidade, seja uma obra de referência e que dê contribuição aos colegas educadores e profissionais de áreas afins, que assim como nós, entendemos a educação como uma atividade social essencial quando nos referimos à construção de uma sociedade cuja a educação deve ser cada vez mais democratizada e politizada.

Os Organizadores

PREFÁCIO

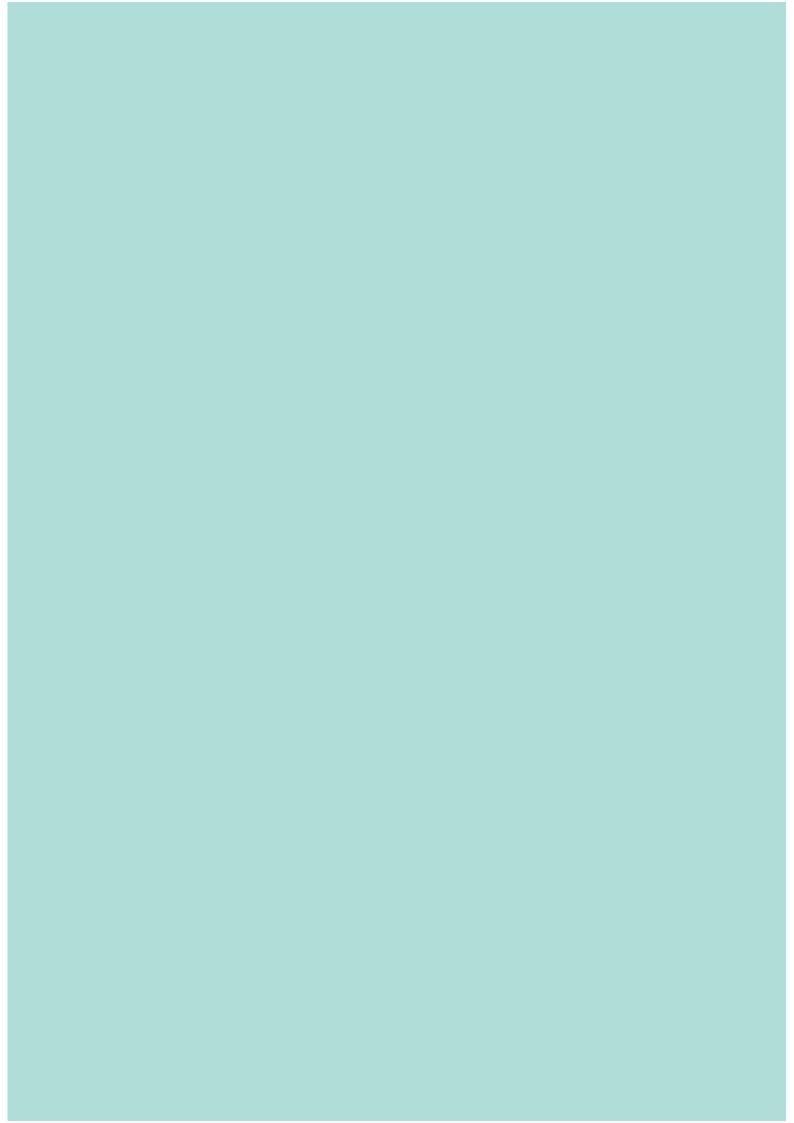
Encontro neste livro um debate alargado sobre cultura visual, tecnologias e linguagens, com grande interesse para a fundamentação teórico-metodológica das práticas sociais e educacionais atuais, quer de educadores, quer de outros profissionais.

Conhecer a Cultura Visual, suas relações e suas transformações ao longo de um tempo, permite-nos ler o mundo atual. A materialização da tecnologia das visualidades possibilita-nos novas formas de aprendizagem, de expressão e de construção de identidade.

Enquanto educadores da atualidade, precisamos de atuar como agentes críticos, de forma a interligar os contextos da nossa ação e os seus efeitos na transformação social.

Por essa razão, a fluência tecnológica na promoção de novas formas de interação social e diversificados modos de comunicação e de colaboração só terão um sentido último, se o foco for a transformação cultural, porque possibilita novas maneiras de imaginar o diálogo intersocial, valorizando a subjetividade e a experiência de todos.

Paulo Brazão



CAPÍTULO 1

IMAGEM, SENTIDO E SUBJETIVIDADE

Interpretações de uma foto de capa do "El Periódico da Catalunya" sobre a eleição (2013) de Ângela Merkel na Alemanha

> Antenor Rita Gomes¹ Victor Manuel Amar Rodriguez²

1 IMAGEM SENTIDO E SUBJETIVIDADE

1.1 A imagem e a construção dos sentidos subjetivos

Cativa está diretamente ligado à questão da subjetividade nos processos de produção de sentido. Uma imagem é sempre uma potencia aberta para múltiplas significações uma vez que não é possível tornar preciso o sentido que ela pode suscitar no expectador, por mais que os parâmetros da sua produção estejam explícitos. O sentido completa seu percurso produtor no sujeito, por isto, não é o mesmo em cada ocorrência, posto que não serão as mesmas as condições de recepção. Cada abordagem de uma imagem em novos parâmetros como tempo, espaço, referente, contexto, interactantes etc. pode provocar novos sentidos.

Doutor em Educação pela UFBA. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia
 DCH –IV. Email: argomes@uneb.br.

² Doutor em Educação. Professor do Departamento de Didática da Universidade de Cádiz, na Espanha. Email: victor.amar@uca.es.

Os sentidos por sua vez, não podem ser confundidos com os significados como estão postos nos dicionários. Os significados são diversos, porém ocorrem dentro de certa margem de combinações limitadas. Os sentidos por sua vez, são fluidos, cambiantes e subjetivos, por isto, são incontáveis. Uma parte dos sentidos se processa no plano da cognição e se pauta em símbolos culturais convencionados, enquanto outra grande parte se dá no plano da subjetividade, envolvendo sentimentos, emoções e sensações idiossincráticas. O significado fica restrito a uma margem de possibilidades, enquanto os sentidos são incontroláveis; se processam em situações de aparente falta de senso. A ocorrência de um significante cria uma enorme margem de possibilidades de sentido que se justifica na emaranhada teia de relações que as condições de produção e de recepção criam.

A subjetividade é fruto dos processos de subjetivação que são as formas pessoais, sentimentais e valorativas que cada indivíduo tem de perceber e julgar as coisas. Por esta razão, os processos de subjetivação são inerentes à produção de sentido que se dá tanto na produção dos textos (a autoria) como na recepção (a leitura com as implicações do leitor). A subjetividade atravessa a constituição de todos os processos humanos e culturais. Por mais que a Ciência e a episteme modernas tenham tentado se distanciar das impressões subjetivas e ideológicas, na busca da perfeição objetiva, toda produção humana se relacionam de alguma forma, com as subjetividades, seja de modo extrínseco ou de forma intrínseca aos processos. Ou seja, podem fazer parte dos processos de elaboração ou das formas de uso, das representações etc. por esta razão, em lugar de se negar as subjetividades dos processos, é sensato reconhecê-las e analisá-las, sobretudo, quando se trata de processos comunicativos que envolvem produções discursivas e ideológicas.

Sentido e subjetividade, portanto, são realidades interligadas nos processos de comunicação, em especial, naqueles que incluem a eloquente fluidez das imagens. Na contemporaneidade, os veículos de comunicação de massa apelam, cada vez mais, para a dinamicidade das imagens que parecem emprestar um tom de veracidade incontestável àquilo que representam. No entanto, esta mesma matéria significante torna-se aberta e plural posto que os sentidos escapam às intenções conscientes do produtor ou locucionário. Isto quer dizer, que mesmo não tendo consciência de todos os dizeres, uma interação é sempre marcada pelas subjetividades que se traduzem em sentidos que funcionam também como afirmações políticas, ideológicas e identitárias.

1.2 A questão simbólica do ser

O símbolo é um tipo de signo em que o significante (elemento do mundo concreto) representa outra coisa ou algo abstrato devido a sua semelhança, as convenções ou a contiguidade semântica. Uma vez estabelecida esta relação entre o símbolo e a realidade que ele representa o signo passa a substituir as coisas em suas representações. Torna-se assim, uma parte essencial dos processos comunicativos e cotidianos. Em muitos casos, os símbolos são realidades icônicas indispensáveis aos processos, como ocorre, por exemplo, em certos rituais religiosos.

Enquanto ser de cultura o homem é eminentemente simbólico. Produzimos e consumimos símbolos a todo instante. Portamos os símbolos como linguagem e filiação identitária. Nesta perspectiva, constituímos e somos constituídos pelos símbolos que nos caracterizam, dão forma e poder. Consumimos e somos consumidos por eles. Não há produção cultural humana que não esteja marcada pela produção simbólica posto que o símbolo é constitutivo do tecido social.

Sendo da ordem do simbólico, o ser social é também subjetivo, impreciso e movente; nunca está completamente pronto, acabado. Vive em constante negociação com as outras forças que compõem o tecido. O que uma pessoa é, resulta desta negociação

simbólica e intersubjetiva. Inclui a visão que o sujeito tem de si, alimentada na relação com o outro; o resultado é, portanto, o conjunto destas negociações simbólicas e intersubjetivas. O simbólico está entranhado na pessoa e não pode dela se separar do mesmo modo que o social não se separa do pessoal, embora possamos distinguir estas duas vertentes.

1.3 Imagem e poder

O poder pode ser compreendido como o direito de deliberar, agir, mandar, exercer a autoridade, o domínio a força etc. O poder se manifesta em todos os setores da vida social e para se legitimar conta com o efeito de convencimento do simbólico que é o trabalho do símbolo regendo as linguagens, e das ideologias que são o conjunto de ideias, doutrinas, pensamentos e visões de mundo.

As imagens, por sua vez, não são meros retratos da realidade. Imagens são representações simbólicas; e como representações estão contaminadas de poder. Se o simbólico nos constitui como seres sociais; se a imagem se presta a condição de símbolo e representação, logo a imagem tem o poder de criar e comunicar realidades que são construídas. Ao comunicar, imprime sentido de modo não neutro. O sentido é implicado, é ideológico. Portanto, as imagens produtoras de sentido são representações que trazem consigo discursos carregados de valores e intenções. Quando tornadas públicas e compartilhadas as imagens se tornam poderosas armas de convencimento. São formas e exercícios de poder.

Michael Maffesoli (1995) chama atenção para o tipo de poder que a imagem exerce sobre as massas, afirmando que na contemporaneidade o *imago* exerce função semelhante ao das religiões. Afirma:

A função essencial que pode ser atribuída à imagem, em nossos dias, é a que conduz ao sagrado. É de fato impressionante ver que, fora de qualquer doutrina, e sem organização, existe uma "fé sem dogma –, ou antes, uma série de "fés sem dogmas – expressando da melhor forma o reen-

cantamento do mundo, que afeta, de diversas maneiras, todos os observadores sociais. Falei, por meu turno, de religiosidade que contamina, de um em um toda a vida social. De fato, o que está em causa não é mais o domínio religioso *sticto sensu*, mas muitas outras religiões "por analogia que poderão ser o esporte, os concertos musicais, as reuniões patrióticas ou mesmo as ocasiões de consumo. Ora, de cada um desses casos, e poder-se-ia multiplicar indefinidamente a lista. A "religação é feita de imagens que se partilham com outras. Pode se tratar de uma imagem real, de uma imagem material ou mesmo de uma ideia em torno da qual se comunga, isso pouco importa. (1995; p. 107)

Esse poder que a imagem encerra, enquanto representação, é o poder do simbólico. Um poder que de acordo com Thompsom (2001) se constitui numa força transmutada das outras formas de poder, como o poder bélico, o político e o econômico, e sem a qual as outras formas de poder não se sustentam. Por esta razão, os artistas, os políticos, os religiosos, os educadores e outras ocupações que dependem da aceitação do público para continuar exercendo suas funções a contento, nutrem tamanha preocupação com a imagem que estão produzindo ou transmitindo. As mídias, neste caso, são fortes aliadas na propagação destes ideários.

2 BREVE DESCRIÇÃO DA ALEMANHA NO CONTEXTO DA EUROPA

Alemanha é um Estado centro-europeu. O mais habitado da Europa (mais de 80 milhões de habitantes) e, sobretudo, detentor de uma influência econômica muito grande. A República Federal da Alemanha se estrutura sobre um sistema federal parlamentarista que em 2013 era presidido por Joachim Gauck e tinha como chanceler Angela Merkel. Esta última, desde 2005 vinha governando o país (como faz um primeiro ministro em outras democracias parlamentaristas). Nas eleições de 2013, voltou a ganhar com maioria dos votos, consolidando assim, uma trajetória iniciada em outubro de 1990, quando começou a reunificação do País, que havia sido dividido em zonas de influencias entre os vencedores da II

Guerra Mundial. Terra de diversidade racial e religiosa, sua organização política e administrativa se deu através de dezesseis estados (Länder) que conformam o Estado Alemão. Pertence, como membro de pleno direito, da Comunidade Europeia, da OTAN, do G8, entre outros órgãos de organização internacional. Sem dúvida, a Alemanha é uma das cinco maiores economia do mundo (em função do PIB), potência militar e, sobretudo, científica e tecnológica. Possui boa qualidade de vida, pertence ao espaço Schengen e tem o Euro como moeda oficial.

Em termos gerais, o povo tem um alto grau de cultura e uma privilegiada educação. A Alemanha possui um sistema de formação profissional bastante desenvolvido com escolas obrigatórias e universidades que são referencias no mundo todo. Nos anos da República de Weimar, a partir de 1883, a Alemanha foi o primeiro país a desenvolver um sofisticado e efetivo sistema de saúde universal que foi se derivando até compor um moderno sistema de segurança social.

A alternância política da Alemanha se iniciou em 1949 com o democrata-cristão Konrad Adenauer, que durou até 1969; com Kurt G. Kiewsinger e a social democracia de Willy Brantd que continuou até 2005 com Gerhard Schröder. A partir daí, Angela Merkel (de orientação democrata-cristã) domina o poder estatal da Alemanha até 2013, quando é submetida a uma nova eleição para um terceiro mandato. No cenário político, o seu partido, a CDU (União Democrata Cristã) tem um poder quase absoluto, deixando para trás os sócios democratas do SPD e Os Verdes.

Da Espanha (lugar de origem do Jornal "El Periódico da Catalunya) a emigração foi muito grande para este referente econômico, sobretudo, nos anos 60 e 70. Neste período, a Alemanha já era o centro de referencia para muitos espanhóis que saíram para trabalhar nas grandes fábricas das cidades alemãs, deixando para trás uma Espanha rural e desenvolvida, submetida a uma ditadura militar regida por Francisco Franco. Para muitos, a emigração era

um meio de livrar-se também da ditadura que controlava de forma absoluta, inclusive, a veiculação e interpretação das notícias.

Estes breves dados são apenas informações gerais de um país economicamente potente situado no centro da Europa, com forte influência política e cultural sobre outras partes do mundo. Neste contexto se situa Angela Merkel como um referente para a socialdemocracia europeia no ano de 2013 (Gómez, 2000).

Em seu terceiro mandato e em vais de consolidar seus projetos políticos, econômicos e sociais, Angela Merkel conta, ainda, com uma ampla formação pessoal (Doutora em Física, fala Alemão, Russo e Inglês) e política (foi ministra da mulher e presidenta de seu partido). Foi uma das poucas mulheres a presidir o G8 e o Conselho Europeu. Buscou estabilizar o País dentro dum contexto de crise demonstrado acreditar na austeridade e no esforço; na mesura e no pragmatismo. (Giddens et ali, 1995; Baumann, 2000).

2.1 As eleições na Alemanha

Final de setembro de 2013 e a Europa, (assim como boa parte do mundo) esperava com interesse, os resultados das eleições na Alemanha. Embora só pudessem votar as pessoas que tem cidadania alemã toda Europa observava atenciosamente os resultados, pois sabia que os dados eleitorais afetariam, em alguma medida, o futuro do resto dos estados da União Europeia.

Da antiga Prússia irradiava o movimento econômico que alteraria a dinâmica dos estados periféricos de uma Europa que disseminou, durante anos, a utopia de um "estado de bem-estar". No entanto, agora o sonho teria outros matizes, já que irrompera, de um lado o neoliberalismo e de outro, os defensores de um estado que dê cobertura e garantia de êxito para pessoas com menos recursos. Estas duas vertentes lutavam em posições distintas buscando saídas no começo do século XXI. È nesse contexto que se dão as eleições 2013 na Alemanha.

3 PRODUZINDO SENTIDOS PARA A IMAGEM DO "EL PERIÓDICO DA CATALUNYA"

O Leitor proficiente sabe que não se lê somente palavras. Sabe também que ler, em sentido amplo não é decifrar letras ou códigos, mas sim produzir sentido para o que vê em conexão com seu conhecimento de mundo. Por isto, quando lê um jornal ou revista, sabe que a fotografia guarda muito mais que informação, pois se trata também de um elemento que diante do seu expectador pode assumir múltiplos significados. As palavras escritas e as fotografias, em conjunto, se constituem um bi-médio no qual palavras e imagens guardam cada uma por sua vez um alto grau de importância. Assim sendo, os meios de comunicação que usam o texto verbal e o imagético para se expressar, se constituem em importantes instituições difusoras de bens simbólicos de uma determinada época e sociedade.

No dizer de Thompsom (2001),

se a atividade simbólica é uma característica penetrante da vida social, há, entretanto, uma grande variedade de instituições que assumem um papel particular historicamente importante na acumulação dos meios de informação e de comunicação. Estas incluem instituições religiosas, que se dedicam essencialmente à produção e difusão de formas simbólicas associadas à salvação, aos valores espirituais e crenças transcendentais; instituições educacionais, que se ocupam com a transmissão de conteúdos simbólicos adquiridos (o conhecimento) e com o treinamento de habilidades e competências; e instituições da mídia, que se orientam para a produção em larga escala e a difusão generalizada de formas simbólicas no espaço e no tempo. Estas e outras instituições culturais fornecem importantes bases para a acumulação dos meios de informação e comunicação, como também os recursos materiais e financeiros, e forjam os meios com os quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e distribuídos pelo mundo social. (p. 24-25)

Nesta perspectiva é que tomamos a imagem abaixo, publicada no jornal "El Periódico da Catalunya" na segunda-feira, 23 de setembro de 2013, após o resultado das eleições, no dia anterior, na Alemanha como matéria de análise.

A produção desta análise, foi guiada basicamente por duas inquietações:

- a) Por que esta foto e não outra foi a escolhida pelo jornal? Que sentidos pode esta imagem provocar? Que relações podemos como leitores estabelecer entre ela e o contexto?
- b) Em que medida descrever como e por que produzo determinado sentido da imagem, nos ajuda a entender os processos de construção de sentido?

Uma importante característica considerada nessa imagem, para justificar sua análise seis anos após a sua publicação é o fato de que vivemos numa sociedade em que as imagens são superdimensionadas para produzir efeitos de sentidos específicos diferente da realidade objetiva, ao que denominamos pós-verdade.

Silva (2019) relembrando que a pós-verdadeleva a denotar circunstancias sobre as quais fatos objetivos e reais comprobatoriamente, tem menos influencia e relevância que as crenças ou valores pessoais, enfatiza o papel da fotografia como sendo ela capaz de influenciar a opinião publica, apelar para o credito na medida em que tais apelos acionam o circuito das emoções e sentimentos de crenças subjetivas, visões de mundo e os valores dos indivíduos. Declara:

A fotografia em certa medida tem esse caráter de pós-verdade, no seu sentido estético, ou seja perceptivo, pois leva-nos ou aciona um circuito emocional através da imagem, esse estagio de emoções impactados pela imagem, nos mobiliza em certa medida, e nos influencia na formação da opinião publica. A fotografia relativa a pós verdade poderia ser considerada como uma Doxa imagética, compreendendo o conceito de doxa dos gregos, que simplificamos como valores emotivos que nos leva a perder a reflexão e a racionalidade critica. O conceito de doxa é assim visto pela filosofia como um conjunto de juízo de valor que a sociedade cria em determinadas circunstancias históricas, partindo da suposição de que tais juízos são verdades ou evidencias de verdade, mas não passa de crenças ingênuas desprovidas de substância de verdade e conhecimento valido, por um pressuposto de racionalidade. (SILVA, 2019)

A compreensão da fotografia que se faz aqui é um esforço pessoal de compreensão dos sentidos contextuais que o texto imagético e o texto verbal inspiram. Não é, portanto, uma leitura com base em parâmetros universais icônicos e sim uma compreensão pessoal resultante de uma análise hermenêutica de quem parte do pressuposto de que se trata de uma imagem hiperdimensionada, e que se coloca no âmbito da pos-verdade (o desejo de enaltecer Ângela Merkel) Optamos por esta perspectiva de interpretação por entender que a imagem em análise é trabalhada no sentido de causar sentimentos e interpretações aos quais, com o fito de atingir nosso objetivo, nos entregamos.

Não temos a intenção de fazer aqui uma análise estruturalista da imagem. Tomaremos alguns elementos físicos como cor, distribuição dos elementos da imagem e ralação entre as partes do texto para proceder a nossa análise, por compreender que estes elementos não são alheios ao produtor/emissor, porém a abordagem dada à imagem, neste trabalho é feita deliberadamente a partir das impressões pessoais do gesto de olhar em relação com a inspiração que as palavras e imagem nos despertaram, por entender que estamos diante de um típico exemplar de imagem que pode ser entendido como parte de um conjunto de artefatos culturais instituintes de uma pós-verdade.

Para continuar pensado sobre a questão, passemos à imagem e às nossas elucubrações interpretativas.



Fonte: Jornal "El Periódico da Catalunya". Barcelona, 23 de Setembro de 2013, p 01. Disponível em: http://www.elperiodico.com/es/noticias/internacional/europa-sus-pies-portada-periodico-catalunya-2681970.

A fotografia em questão, figura logo abaixo da manchete. É colorida e tem Ângela Merkel ocupando a parte esquerda da imagem com um ramalhete de flores nas mãos. A imagem tem cor azul de fundo. Na parte direita temos letras em amarelo e Branco, de onde se destaca o titulo: "Europa a sus pies". No extremo inferior esquerdo há um pequeno comentário sobre a situação retratada na imagem e na parte inferior há uma linha de informação ampliando a notícia.

Do ponto de vista dos sentidos podemos dizer que a composição desta imagem articula objetivamente certos elementos do contexto (textual e social) em que se insere e assim, desperta no leitor, diversos sentidos subjetivos. Dentre estes elementos podemos destacar:

- a) Os elementos da cor Um primeiro olhar, já é bastante para destacar o fundo aglutinante de cor azul, provavelmente um fundo editado posteriormente. A roupa da presidente é da mesma cor que o fundo do painel. Isto gera um duplo movimento: dá destaque ao rosto da presidente e ao colorido ramalhete de flores, ao mesmo tempo em que confunde a pessoa retratada com o fundo. Destaca a figura da presidente e ao mesmo tempo, inspira uma grande continuidade entre ela e o todo; talvez possamos dizer que, entre sua pessoa e o projeto político representado pela cor azul.
- b) A disposição dos elementos da fotografia A forma como os elementos textuais são distribuídos no quadro da imagem é outro fator que despertou nosso olhar nesta composição. De um lado a figura da presidente, do outro o texto verbal. Os textos verbais e imagéticos são separados por uma diagonal invisível que distribui equitativamente a imagem e os dizeres verbais, criando um equilíbrio estético entre o que é dito com palavras e o que é visto; talvez uma relação entre o que se propõe e o que se faz.
- c) A representação da presidente A representação da presidente Angela Merkel é um dos itens que mais nos chamou atenção nesta imagem. Os traços físicos como cabelo, cor dos olhos e da pele nos dizem que ela pertence à raça majoritária do centro da Europa. Busto ligeiramente inclinado olhando para o alto, cabelos cortados, um ramalhete de flores nas mãos, boca fechada, com firmeza e levemente caída para baixo, dão a sensação de firmeza, serenidade e concentração.

d) As ausências – Não estão presentes no texto outras pessoas e o cenário em que a fotografia foi feita. Também não se visualiza na fotografia o alto para onde a presidente olha, nem o chão em que pisa. Do ponto de vista verbal também não se explica os sentidos e implicações de ter a Europa a seus pés. Estas ausências se fazem eloquentes e focam a atenção do leitor na figura central de Angela Merkel.

3.1 As correlações de sentidos produzidas

O sentido da fotografia que aqui abordamos não está, necessariamente nas intenções do produtor, nem nos elementos que a compõem, mas sim na correlação destes elementos para o expectador. Assim sendo, abordamos os sentidos que a nossa condição de leitor nos permite, considerando as correlações entre os elementos listados acima e os conhecimentos de mundo arrolados pelo expectador no processo de apreciação da imagem. Vejamos:

- a) A ideia de continuidade marcada pelo tom azul nos inspirou a lembrança dos domínios políticos pelos processos de generalização; uma espécie de igualdade diante de uma ideal comum. Como a imagem de Angela Merkel é o elemento irradiador do tom azul, fomos impelidos a estender isto em uma escala mais ampla e subjetiva, compreendendo que a União Europeia possui hoje um centro irradiador que é a Alemanha.
- b) A cabeça descoberta e o busto ornado com flores da terra sugerem uma mensagem de conexão festiva entre a presidente, o contexto em que e insere e os seus correligionários. A cor diversificada das flores, ao mesmo tempo, nos faz pensar na diversidade dos povos que constituem o estado alemão e a Europa.
- c) O equilíbrio no pescoço, interpretado como mesura e controle dos sentimentos, firmeza e determinação. O busto

levemente inclinado como um busto imperial da época romana, nos fez pensar em comportamento corporal e orgânico, ou seja, independente de qual seja o rosto (neste caso o de Angela Merkel) o que a imagem celebra é um comportamento que é o mesmo de todos os tempos, atribuído a um determinado papel social.

- d) O olhar da presidente voltado para o alto nos sugeriu uma relação com as divindades. Podendo ser entendido como relação de confiança, agradecimento ou pedido de proteção.
- e) A relação entre diferentes elementos nos fez pensar em multiplicidade de conexões. De um lado a presidente, com as rosas na mão, olhando para o alto em busca de Deus; do outro, em frente ao ramalhete, a declaração de que a Europa se encontra a seus pés; em baixo, o que não se vê, o que não se mostra, que são os pés da presidente e o chão da Europa. Essa correlação de elementos nos fez pensar em um ciclo perfeito: A presidente, as bênçãos do altíssimo, a submissão da Europa e o silenciamento do restante da União Europeia.

Importante observar ainda, que embora esteja explicita na imagem a figura da presidente e o dizer "A Europa a seus pés", nas extremidades do alto e de baixo existem vazios significativos. Existe o nada. Esse nada é que interpretamos como Deus (no alto) e como a Europa (aos pés). Estes dois elementos, extremamente significativos estão ocultos; o primeiro pela sua supremacia e sua não visibilidade e o segundo por ser, exatamente, o lado sombrio das coisas, embora esteja proferido. Esta correlação, para nós, significou: a presidente como fato consumado, aprovada diante da Europa silenciada.

Finalmente cabe refletir sobre o fato de que o jornal "El Periódico da Catalunya" embora tenha retratado um acontecimento de suma importância para a vida social e política do continente Europeu, ao fazê-lo com esta fotografia e estes dizeres, assume

um discurso (tanto no plano imagético como no plano verbal) que pressupõe também leitores unificados em torno das mesmas ideias. Não há, neste caso, nenhuma menção à crise que assola o continente naquele momento, nem às opiniões contrarias ao estilo de governo Merkel, as expectativas frustradas etc. O jornal propaga assim, de modo sub-reptício, uma ideia de continuidade de pensamento das massas. Parece não considerar (ou faz isto deliberadamente) a possibilidade de reações à imagem selecionada (e editada) e aos dizeres. È uma forma superdimensionada de representar visualmente para se atingir um objetivo ideológico.

Ademais, a compreensão de uma fotografia passa por um modo particular de compreender através da nossa perspectiva cultural. A interpretação comporta as visões pessoais os valores e as intenções de se estabelecer relações com outros saberes. Neste sentido trata-se de uma experiência formativa com possibilidades de crescer no conhecimento, pois como tão bem disse Freire (1988) em sua celebre expressão, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Neste sentido, a leitura das imagens deve auxiliar estudantes, professores e qualquer outra pessoa a compreender melhor o mundo a sua volta, uma vez que eles "[...] mediante sua consciência [...] transcendem a realidade estabelecida e a questionam. Essa diferença de comportamento leva o indivíduo a se tornar cada vez mais crítico; isto é, (....) assume uma postura crítica na medida em que compreende como e o que constitui a consciência do mundo" (FREIRE, 1990: 31).

REFERÊNCIAS

BAUMANN, Z. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

EAGLETON, T. Ideologia. São Paulo. UNESP/Editora Boitempo, 1997.

EL PERIÓDICO DA CATALUNYA. **A Europa a sus pies**. Barcelona: 23 de Setembro de 2013. Em: http://www.elperiodico.com/es/noticias/internacional/europa-sus-pies-portada-periodico-catalunya-2681970

FREIRE, p. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, p. **Alfabetização** – Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GIDDENS, A et al. Modernização reflexiva. São Paulo: UNESP, 1995.

GIDDENS, A et al. **Las condicones perversas de la modernidad**. Barcelona: Anthopos, 2001.

GÓMEZ, J.M. **Política e democracia em tempos da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAFESOLI, M. **A Contemplação do Mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

SILVA. Sérgio. A conveniência da cultura visual na produção da memória e da politica no Brasil: Reificação, pós-verdade e pós-fotografia. Texto apresentado na conferencia de encerramento do Colóquio da Associação dos Pesquisadores e Estudantes Brasileira na França – APEB-FR. Paris, 2019.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia; Tradução de Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CAPÍTULO 2

OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Perspectivas de Letramentos

Maria da Conceição Ferreira de Souza¹ Crizeide Miranda Freire² Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos³

1 OS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS COMO INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM NA EJA

Nas três últimas décadas pesquisadores na área de Linguística Textual têm se debruçado na investigação do estatuto do texto como unidade de análise na linguagem. Neste decurso, autores como Halliday e Hasan (1985), Kress (1989), Koch (2000) e tantos outros, não mencionados aqui, têm discutido a constituição e a produção de sentido do texto. As diversas óticas adotadas pelos pesquisadores na área da linguística possibilitam o surgimento de várias definições para o termo texto. Dentre as acepções para o

¹ Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Castelo Branco – UCB, Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. cefesouza@hotmail.com

² Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Especialização em Texto e Gramática pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, Mestre em Educação pela UNEB. crizfreire@hotmail.com

³ Graduada em Pedagogia pela FEBA, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Pedagogia Organizacional e Gestão Escolar, Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. nana_pessot@hotmail.com

termo, apresentamos a de Koch, sendo esta a definição que mais se aproxima da visão assumida por nós, nesse estudo.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2008, p. 30)

Portanto, a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Acreditamos que essa acepção abarca a definição de texto contemporâneo, pois o texto hoje, não se limita somente a uma sequência de palavras e frases. Pela perspectiva multimodal, a produção de um texto é composta por vários modos e meios semióticos, embora um seja preponderante e a produção de sentido sempre acontece em um determinado domínio social, o qual adapta o recurso utilizado. Por isso, o significado de multimodal não se forma apenas pela junção de modos linguísticos, visuais ou gestuais, mas envolve também integração.

Devido à agilidade nas inovações tecnológicas e ao fácil acesso às multimodalidades, essa formação baseada no letramento multimodal se faz necessária em todos os segmentos sociais, inclusive nas classes da EJA, pois esses alunos também necessitam desta formação para se inserirem no mundo globalizado.

A sociedade brasileira, progressivamente, tem convivido com a realidade dos avanços científicos, tecnológicos e imagéticos, cujo cenário, na atualidade, a faz merecer a denominação de sociedade do conhecimento, da informação e da visualidade. Neste cenário, o homem contemporâneo vive o privilégio de poder estar ligado à mídia que lhe permite o acesso e o compartilhamento de experiências, de informação e de interação, rompendo barreiras de tempo e espaço. Santaella (2003), assim define mídia:

Ora, mídias são meios, e meios, como o próprio nome diz, são simplesmente meios, isto é, suportes materiais, canais físicos, nos quais as linguagens se corporificam e através dos quais transitam. Por isso mesmo, o veículo, meio ou mídia de comunicação é o componente mais superficial, no sentido de ser aquele que primeiro aparece no processo comunicativo. Não obstante sua relevância para o estudo desse processo, veículos são meros canais, tecnologias que estariam esvaziadas de sentido se não fossem as mensagens que nelas se configuram. Consequentemente, processos comunicativos e formas de cultura que nelas se realizam devem pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sígnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo quando devem pressupor também as misturas entre linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e, muito mais, a hipermídia são exemplares. (SANTAELLA, 2003, p. 25)

Em consonância com a autora, acreditamos, também, que as diferentes mídias podem suportar e veicular – cada uma delas a seu modo – diversas linguagens. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a TV precisamente são as mídias que aceitam todas as linguagens ou sistemas semióticos combinados ou linkados. A essa multiplicidade de linguagens nos textos, Rojo (2103, p 19) em seu livro – Escol@ Conectada:os multiletramentos e as TICS – as denomina de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, porque os mesmos têm em sua composição diversas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para se fazer significar.

A respeito dos estudos sobre multimodalidades, estes surgiram no final do século XX e estão relacionados, basicamente, aos vários modos semioticamente possíveis para produções textuais que ultrapassam os limites do verbal para atingirem outros meios semióticos/linguagens.

Conforme Iedema, (2003 apud HERBELE, 2012, p. 88), o termo multimodalidade surgiu para salientar a necessidade de se considerarem os diferentes modos de representação que não se limitam apenas ao verbal. Para o autor, levar a multimodalidade

em consideração significa admitir que língua e imagem são aspectos que se completam e que imagem, língua e som são coordenados e, nesse sentido, a língua deixa de ser o centro da comunicação. A introdução desse termo se deu com os estudos propostos por Halliday (2004), os quais transcendiam os limites da língua para entrarem no campo da semiótica.

Dionísio (2006, p. 160) chama a atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez "mais visual", mostrando que os textos multimodais "são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa". Em virtude disso, o conceito de multimodalidade torna-se imprescindível para analisar a inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, além de possibilitar a compreensão dos sentidos sociais construídos por esses textos, bem como a sua importância nas práticas de letramento.

Segundo Gomes (2012), cresce cada vez mais a preocupação com o tema das imagens, especialmente, na procura de uma forma própria de concebê-las nos processos pedagógicos, uma vez que a linguagem imagética é plurissignificativa e vem ocupando um espaço cada vez maior nos processos interativos, especialmente, naqueles que envolvem os meios midiáticos. A natureza dinâmica das práticas do ver, na atualidade, demanda novas responsabilidades para a escola, principalmente no que concerne ao empoderamento de professores e alunos para agenciar diferentes percursos de produção e significação sob perspectivas inclusivas que alarguem o olhar pedagógico e educativo sobre as imagens.

Para Silva (2010), a necessidade emergente de se trabalhar com as diferentes linguagens, demandadas pelas novas tecnologias, ganhou magnificência normativa, através da Resolução CNE/CP/N°01 02/02, que, ao estabelecer as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professor, contemplou, em seu Artigo II, formas de orientar a formação do docente, para que se empregassem as tec-

nologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores.

Entretanto, na prática, essa formação/orientação proposta pelos documentos oficiais, nem sempre se efetiva, principalmente para os docentes que trabalham com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Mais um documento oficial que reflete a linguagem visual como conteúdo pedagógico são os PCNs de Artes (Brasil, 2007 p. 46), que trazem a seguinte reflexão para os ciclos I e II: "Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem visual, representando, expressando e comunicando por imagem, desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, construção, fotografias, cinema, vídeo, televisão, informática e eletrografia".

Esses dispositivos legais corroboram a necessidade de se trabalharem as múltiplas linguagens em nossa contemporaneidade e apontam para a necessidade de formar docentes preparados não apenas para analisar e interpretar imagens, artefatos artísticos e tecnológicos, mas, especialmente, para ajudar os alunos a compreenderem e desenvolverem uma atitude crítica em relação às imagens e à cultura visual que os envolvem. Depreende-se das orientações curriculares oficiais que as práticas de linguagem no espaço escolar devem ser focadas em letramentos múltiplos, que se constroem de forma híbrida, afinal os alunos participam constantemente de práticas sociais multissemióticas.

Logo, nesse mundo multimodal em que a imagem tem sido um elemento constitutivo da representação da realidade social, só a leitura do texto verbal não é suficiente para a produção de sentidos. A leitura linear e da esquerda para a direita (algo determinado culturalmente) cedeu lugar a uma leitura mais dinâmica e, consoante Canclini (2008), as telas deste século são compostas igualmente por textos e isso não significa que as imagens estão hegemonicamente sobrepostas à leitura tradicional, mas que a maneira de ler mudou.

Essa mudança na forma de ler é corroborada por Chartier (1999) que exemplifica como as práticas de leitura são múltiplas através da interatividade proporcionada pelas novas formas de leitura. É preciso, portanto, novos letramentos que desenvolvam capacidades específicas de leitura de imagens e outras semioses.

Para Machado (2008), pensar em leitura, é propiciar ao sujeito e/ ou leitor oportunidades de transformação social, ou seja, de conscientização e de questionamento da realidade social em que está inserido.

Sob essa ótica, se os educadores conseguirem levar para a sala de aula situações que permitem ao aluno da EJA se identificar com suas histórias de vida, acredita-se que haja maior interação em sala de aula, pois ele – o aluno – vê, assim, ligação com sua vida.

Dentro desse contexto, ganha destaque o papel dos textos multissemióticos nos processos educativos, uma vez que neles e por meio deles se dá a produção do conhecimento, a circulação da informação e o conteúdo simbólico significativo para a formação. Assim sendo, o trabalho com esses textos nas turmas de EJA poderá oportunizar uma reflexão sobre a imagem, como produtora de sentidos moventes, abertos às emergências e, consequentemente, promotora de aprendizagens contextualizadas.

Para tanto, é imprescindível a elaboração de propostas curriculares que contemplem metodologias que atendam as necessidades dos educandos da EJA de modo a torná-los ativos, reflexivos e capazes de viver no mundo da imagem e da informação. Pois, convém ressaltar que um dos maiores desafios do educador da EJA não é só o compromisso de garantir a inclusão educacional, mas, e principalmente, contribuir efetivamente para a redução das desigualdades socioeducacionais e culturais causadas por direitos amplamente negados durante séculos.

No que concerne ao uso da imagem, Dionísio ressalta que:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez maisintegrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade e criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132)

Partindo dessa ótica, Kress (2012) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntas não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Sendo assim, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito. Do mesmo modo, é preciso considerar que com o advento das tecnologias da informação e da comunicação houve uma "guinada para o visual". Dessa forma, os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais.

Evidencia-se, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, contrapõem-se, integram-se (ou não), mas sempre com propósito de significar mais.

Efetivamente, se trabalharmos com os alunos da EJA os textos multimodais podemos oportunizar aos mesmos, condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo de sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

Portanto, faz-se necessário ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura, pois, vivemos numa sociedade em que a leitura e a escrita são instrumentos de inserção e participação social. Dessa forma, é imprescindível que os alunos da EJA estejam em convívio constante e progressivo com os textos multissemióticos/multimodais. As demandas pelo exercício da cidadania, o que acontece por meio da leitura crítica e reflexiva dos textos veiculados na sociedade, têm exigido dos atores sociais uma busca por tipos e níveis satisfatórios de (multi)letramentos. É diante disso que Rojo (2012), considera que a demanda por multiletramentos é derivada, em grande medida, do recente fenômeno da multimodalidade dos textos contemporâneos, os quais exigem habilidades específicas e distintas para produzir e compreender significativamente cada uma das semioses que compõem os textos multimodais. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal que precisa ser inserido nas práticas pedagógicas dos professores da EJA, para que os alunos dessa modalidade de ensino possam usufruir dos benefícios de sua utilização, fato que certamente contribuíra para a diminuição dos riscos de acentuação das desigualdades nesta sociedade contemporânea.

A escola como um dos agentes de letramento, precisa enfrentar o desafio posto aos educadores, letrar uma nova geração de aprendizes, crianças, adolescentes e adultos que estão crescendo e convivendo com os avanços das tecnologias da informação e comunicação (XAVIER, 2005). Por conseguinte, é preciso ensinar a ler imagens, cores, tipos de letras e integrar tais informações ao texto verbal, construindo uma coerência global para a leitura. Trata-se, portanto, de um novo tipo de letramento: o letramento multissemiótico/multimodal.

2 TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS PARA PROMOÇÃO DE MULTILETRAMENTOS

A sociedade tem passado por constantes mudanças sociais, culturais, econômicas e históricas decorrentes dos avanços tecnológicos e

outros fatores, impactando, assim, a convivência social, alterando a organização de trabalho e influenciando o sistema educacional.

No que concerne à esfera educacional, faz-se necessário a revisão e a ampliação de alguns conceitos no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual. Segundo Dionísio (2011), se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento. O termo "letramento" surgiu no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2006).

No Brasil, o termo "letramento" foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em 1986, na obra No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. Depois dessa referência, o vocábulo letramento aparece em 1988, no livro Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni, a qual dedica boa parte da obra à definição de letramento e busca distinguir letramento de alfabetização.

Mais recentemente, o verbete passou a figurar em títulos de livros, por exemplo: Os significados do letramento, organizado por Ângela Kleiman (1995), e Alfabetização e letramento (TFOUNI, 1995). Fica evidenciada, assim, a relevância acerca de letramento no âmbito social e, principalmente, educacional;também fica evidenciada a preocupação em tratar desse tema como uma perspectiva de trabalho no campo da linguagem.

Neste estudo é pertinente abordar a concepção de letramento para, assim, adentrarmos sobre o alargamento desse conceito na contemporaneidade. Kleiman (2006, p. 19) define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Nós vamos mais além, esclarecendo que o

letramento se dá não só pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem orais e também multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, etc.

Os múltiplos conhecimentos de meios semióticos estão ficando cada vez mais comuns no uso da linguagem, tendo em vista as novas tecnologias desenvolvidas pelo homem moderno, principalmente as ligadas ao uso do computador. Segundo Rojo (2007), letramentos multissemióticos têm transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea.

Dionísio (2011) também ratifica que a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não contempla os diferentes tipos de representação de conhecimento existente em nossa sociedade. Atualmente, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir enunciados, congregando múltiplas fontes de linguagem.

Em um mundo pós-moderno, portanto, tornou-se indispensável que a escola crie condições para desenvolver não apenas a habilidade para a decodificação dos signos verbais, como tem sido na educação tradicional, mas, sobretudo, para ler e compreender criticamente as possibilidades de sentido do que foi lido, inclusive identificando as ideologias implícitas àquele texto, o motivo da sua presença e os discursos que ali estão inseridos.

Essa exigência se faz necessária, porque a imagem e palavra mantém uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais unificada com o advento das novas tecnologias. A criação de novas imagens, novos layouts, bem como a ampla divulgação dessas criações é algo estonteante, cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita, vivemos sem dúvida, como afirma Dionísio (2011) numa "sociedade visual".

Nesse contexto, é imprescindível que se leve em consideração essa concepção de multiletramento no trabalho com as classes de EJA. Assim, para esse estudo, adotaremos a perspectiva utilizada por Rojo (2012) acerca dos multiletramentos, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para multiplicidade e variedades das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.

Vale ressaltar que os multiletramentos apontam para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. No que concerne à multiplicidade de culturas, é preciso notar que o que estamos vendo à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos ("popular/ de massa/ erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escola pessoal e política e de hibridações de produções diferentes. No que se refere à multiplicidade de linguagens, que sãomodos ou semioses nos textos em circulação social, sejam os impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Ou seja, "multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos" (cf. Rojo, 2012, p. 19).

Compreendemos então, que todos esses textos produzidos e em circulação social têm sido chamados de multimodalidade ou multisemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos, ou seja, são textos que têm em sua composição várias linguagens e que requerem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas. Nessa perspectiva, faz-se necessário o uso de novas ferramentas que vão além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz, e lousa) e impressa (tipografia, imprensa), de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação.

Para tal, são requeridas novas práticas como: (a) de produção, nessas e em outras ferramentas cada vez mais novas; (b) de análise crítica como receptor. Portanto, são necessários novos multiletramentos.

Nesta ótica, é imprescindível que na Educação de Jovens e Adultos a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deva ser aliada à prática de letramento da imagem, do signo visual. Fica latente a necessidade de se falar em letramentos, no plural mesmo, visto que a multimodalidade é um traço constitutivo tanto do discurso oral quanto escrito. Vale ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia, em função do desenvolvimento tecnológico. Por isso, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo reelaborados. Não estamos salientando aqui, a superioridade da imagem ou da palavra na organização do texto, e sim, a harmonia (ou não) visual colocadas entre ambos.

Levando em consideração as práticas de linguagens atuais expressas através dos textos multisssemióticos, o grande desafio é saber como selecioná-los para trabalhar com os nossos jovens e adultos. Isso porque somos cercados por determinadas imagens, de todos os tipos, imagens que têm um poder muito forte, que dizem muito e que falam por si mesmas. E, como toda imagem tem uma história para contar, para Manguel (2001) o público não especializado em artes tem o direito de ler imagens como quem lê palavras, pois as imagens são como histórias à espera de um narrador/a. Em conformidade, Gomes (2012, p. 138) nos afirma que: "La comprensión que nos llega por la mirada es una de las más importantes formas de dar sentido a nuestro mundo. Em muchas circunstancias, para su mejor comprension, es necessário ver, es preciso mirar."

Com efeito, ao pensarmos sobre a percepção visual como meio de aprendizagem estamos reconhecendo a ação do olhar como forma de produzir uma representação e sobre ela elucidar visões de mundo. Através da percepção visual os significados vão sendo produzidos e

transmitidos em conexões cognitivas. Desse modo, as aprendizagens são, por assim dizer, uma espécie de ação social do olhar.

Partimos da assertiva que os multiletramentos preparam os alunos para situações de integração em que sejam necessárias posturas mais contemporâneas de leitura e escrita. Faz-se necessário que os educadores da EJA promovam novas práticas pedagógicas que contemplem os atuais letramentos demandados pelas práticas que renovam e inovam as relações sociais e instalam conflitos entre gerações.

[As] mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muitos diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106).

A convivência, portanto, com os multiletramentos advindo das novas relações sócio-históricas e dos instrumentos multissemióticos que essas relações materializam, impulsiona a escola a desenvolver capacidades de linguagem com diferentes semioses, com imagens estáticas ou movimento, as cores, os sons, os efeitos computacionais etc.

Paralelamente a esse novo movimento dentro do universo dos textos, temos ainda as diferentes culturas e ideologias que atravessam práticas de linguagem e são advindas desses alunos da EJA e que devem ser consideradas e respeitadas no espaço da sala de aula. Corroborado, também, nas Orientações Curriculares Nacionais, Linguagens, códigos, e suas tecnologias.

[...] A escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve [...] abrir-se para os múltiplos letramentos, que envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e hibrida [...]. Essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a for-

mar-se para o mundo do trabalho e para cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido (BRASIL, 2006, p. 29).

Portanto, a inserção dos textos multissemióticos nas práticas pedagógicas dos educadores da EJA é um instrumento que pode potencializar e muito, as práticas de leituras dos seus alunos, estimulando-os a realizarem suas múltiplas leituras. Dessa forma, eles conseguirão uma maior interação em sala de aula, visto que os textos multissemióticos ou multimodais nos processos educativos potencializam a produção do conhecimento, a circulação da informação e o conteúdo simbólico significativo para a formação crítica e cidadã do indivíduo. Assim sendo, o trabalho com esses textos nas turmas de EJA oportuniza uma reflexão sobre a imagem como produtora de sentidos moventes, abertos às emergências e, consequentemente, promotora de multiletramentos.

Diante desse contexto e com base na análise dos dados da pesquisa que evidenciou a falta de conhecimento e habilidade por parte dos docentes para se trabalhar com os textos multissemióticos na modalidade da EJA, intuímos ser necessário elaborar uma proposta de um Programa de Formação Continuada para a SeMEC de Jacobina na perspectiva multimodal, com vistas a potencializar as práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos, apontando um direcionamento sistematizado para a elaboração de materiais didáticos, por meio da incorporação de recursos semióticos de mídias diversas que circulam na sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não pode ignorar que os textos multissemióticos fazem parte do cotidiano do aluno da EJA, eles estão presentes em todas as áreas do conhecimento. Faz-se necessário, portanto, uma prática didático-pedagógica que estimule a produção e interpretação de textos multimodais. Nesse contexto, é que se faz imprescindível uma formação eficiente, em que sejam ofertadas condições

necessárias para os educadores atuarem na EJA. Só assim, pode-se exigir deles os resultados desses investimentos, a partir do seu compromisso e da responsabilidade pedagógica com os educandos, demonstrando assim sua excelência profissional.

Intuímos que adentrar o campo das multimodalidades e das linguagens tecnológicas envolve debates, experiências, análises e avaliação em um processo constante e definitivo. Com as novas regras da era do argumento visual, em que os sentidos são construídos por meio da utilização simultânea de várias modalidades, faz-se necessário que os professores da EJAsejam incentivados a rever suas práticas e a sistematizarem o trabalho com diferentes semioses em sala de aula, visto que estamos vivenciando uma sociedade em que as atividades semióticas e multimodais estão cada vez mais presentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

BRASIL. Parecer CEB/CNE 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANCLINI, N. G. Leitores, espectadores e internautas. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, R. Leitura e leitores 'populares' da Renascença ao Período Clássico. In.: Cavallo, Guglielmo & Chartier, Roger (Org.). História da leitura no mundo ocidental. São Paulo: Ática, 1999.

DIONISIO, Â. p. Gêneros multimodais e multiletramento.In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

GOMES, A. R. **Falando em imagens!** O processo de produção de sentido sócio-pedagógico no uso do texto imagético-verbal em atividades do ensino da língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, Bahia, 2004.

GOMES, A.R. **Ver e aprender:** proposições pedagógicas sobre educação e cultura visual. Salvador: EdUneb, 2012.

HEBERLE, V. M. **Multimodalidade e multiletramento**: pelo estudo da linguagem como prática social multissemiótica. In: K. Silva; F. Daniel; S. Marques (Org.). A formação de professores de línguas: Novos olhares Volume II. 1ed. Campinas: Pontes, 2012, v. 2, p. 83-106.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os Significados do letramento**:Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita 9ª reimpressão. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. Van. Reading Imagens: the grammar of visual design. London: Routlegde, 2006.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. **Multimodal discourse:** the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.

MACHADO, p. C.. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MANGUEL, A. **Lendo imagens:** uma história de amor e de ódio. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, A E. Letramentos. In: RIBEIRO, A E. Novas tecnologias para ler e escrever: algumas ideias sobre ambientes e ferramentas digitais na sala de aula. Belo, Horizonte: RJH, 2012.

RICARDO, E.C. **Implementação dos PCN em sala de aula: dificuldades e possibilidades**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física. Florianópolis, v.4, n.1, 2003.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: MARCUSCHI, A. L. et al.; SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. H. R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. H. R. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICsSão Paulo: Parábola

Editorial, 2013.

ROJO, R. H. R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede do Saber/Fundação Vanzolini/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos CENPEC/SME-SP. SP: SEE-SP e SME-SP, 2004.

RÖSING, T. M. K. **Perfil do novo leitor:** em construção. A importância dos Centros de Promoção de Leitura de Múltiplas Linguagens. Passo Fundo: UPF, 2001.

SANTAELLA, L. **Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós humano**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

SANTAELLA, L. & NÖTH W. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. 4. ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SILVA, M. L. G. da. **O uso da imagem na prática pedagógica das educadoras de jovens e adultos na rede de ensino do munícipio de João Pessoa/PB** / Dissertação de Mestrado UFP/PB 155 p João Pessoa, 2010.

SILVA, M. L. G. da. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 16. maio 2015.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

VASCONCELOS, L. J. de; DIONÍSIO, A. p. . **Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitur**a. In: Múltiplas linguagens para o ensino médio. BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

XAVIER, A. C. S. O Hipertexto na Sociedade da Informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado Unicamp, 2005.Disponível em http://www.bibliotecadigital.unicamp.br Acesso em 15 de setembro de 2014.

CAPÍTULO 3

A CULTURA VISUAL E A LITERATURA SURDA NO ENTREMEIO DAS MÍDIAS

Um relato de experiência

Maynara Costa de Campos Moura¹ Regivânia Almeida Moreira Lima²

1 A INSERÇÃO DO ALUNO SURDO EM SALA REGULAR

A presença do sujeito surdo na escola regular tem sido mais recorrente nos últimos anos. Isso porque, as políticas de inclusão no país vêm sendo debatidas com mais frequência nos espaços formativos e, sobretudo, em razão de os movimentos políticos e sociais da comunidade surda, em favor de seus direitos, terem se expandido e ganhado visibilidade nas mídias sociais. Essas ações têm impulsionado medidas legais que asseguram o acesso desses sujeitos em sala de aula.

Podemos considerar como o grande marco da educação inclusiva a declaração de Salamanca (1994), em que nela é enfati-

¹ Mestranda em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). Pós-gradruanda em Libras(UNIBF) Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (UNEB). E-mail: maynaracosta@live.com

² Licenciada em Letras: Português/Inglês e Literaturas Brasileira e Portuguesa (UNEB). Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBPEX). Mestra em Educação e Diversidade (PPED/UNEB). E-mail: moreiraregivania@gmail.com

zada a responsabilidade que a escola precisa assumir em apresentar uma pedagogia voltada para a diversidade, propiciando um espaço em que todos tenham acesso, independentemente de suas diferenças sociais, étnicas, linguísticas e culturais. Tal declaração subsidiou a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 9.394/96, a qual estabelece os rumos e os fundamentos da educação brasileira e atende à educação especial. No capítulo V, o artigo 58 entende a Educação Especial como sendo "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais³". Ainda nesse mesmo capítulo, o Art. 59 prescreve sobre os direitos que devem ser assegurados pela escola às pessoas com deficiência:

I. currículos, métodos, técnicos, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades [...]

III. professores com especialização, bem como professores do ensino regular para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Com essa exposição, fica evidente as obrigações instituídas à escola no que se refere ao atendimento das necessidades específicas de cada aluno, colocando sobre ela a responsabilidade de integrar esse estudante com a adaptação de currículo, métodos e ações adequados para o seu melhor aprendizado.

Cabe aqui questionar a terminologia integrar, visto que esse conceito se confunde com o termo inclusão. Para Mantoan (2003)

³ A palavra portador não deve ser usada, uma vez que as pessoas não carregam suas deficiências nas costas, não é um fardo que, quando se cansa, se retira, e, quando descansa, se coloca de volta. Geralmente, não utilizamos expressões como 'portador de olhos azuis', porque se alguém nasce com olhos azuis é impossível dissociarmos a cor de seus olhos de sua constituição de pessoa. Assim, pessoa com deficiência é mais adequado. Maiores informações: http:// www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1313497232Manual_de_Redacao_AL_Inclusiva.pdf

há uma grande confusão entre os vocábulos integração e inclusão, os quais têm significados semelhantes, mas são empregados em situações de inserção diferentes no contexto sócioeducacional.

Na integração escolar o acesso ao espaço é garantido, contudo o aluno com deficiência deverá se adequar ao ambiente e ao currículo da escola. Incorre que, nessa tentativa de integrar, há também uma tentativa de normatizar o sujeito, isto é fazê-lo o mais próximo daqueles que não possuem deficiência, fomentando o apagamento da diferença. Já a inclusão, implica uma mudança de paradigma e atitudes a fim de atender, de forma inclusiva, às necessidades de cada aluno, sem discriminação e sem estigma, legitimando essas diferenças, sejam elas linguísticas, culturais ou identitárias.

Se olharmos para o cenário da educação inclusiva do país, infelizmente, veremos que o movimento de integração é que mais se reproduz nas escolas, seja na questão da surdez ou qualquer outro tipo de deficiência. De modo geral, há um despreparo por parte desses profissionais em atender a essas necessidades, mas há, sobretudo, fatores anteriores que perpassam pelas barreiras atitudinais: o preconceito e os estereótipos. São esses desvalores que impedem adaptações pedagógicas, curriculares, comunicacionais, dentre outros.

Um outro documento importante que viabiliza a inclusão de sujeitos surdos no ensino regular são os Parâmetros Curriculares Nacionais: estratégias para a educação de alunos com necessidade educacionais especiais de 2008. Para a além da inserção, o documento prevê garantias de permanência desses sujeitos em sala de aula através do uso de estratégias pedagógicas e educacionais de adaptação curricular que atenda as especificidades desses alunos. Trazemos aqui duas das recomendações concernentes ao currículo:

A relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc).

As metodologias, as atividades e procedimentos de ensino são organizados e realizados levando-se em conta o nível de compreensão e a motivação dos alunos; os sistemas de comunicação que utilizam, favorecendo a experiência, a participação e o estímulo à expressão. (BRASIL, 2008, p. 69).

As prescrições acima só ratificam a necessidade de a escola (professores, gestão, alunos, funcionários outros) buscar meios de garantir a entrada, mas também a permanência de pessoas com deficiência, de modo a obter a inclusão efetiva nesse ambiente. No caso do sujeito surdo, há um entrave ainda mais marcante que é a diferença linguística. Esse fator implica diretamente na comunicação e nas relações de ensino-aprendizagem, pois o fato de esse aluno não compartilhar da mesma língua que os seus colegas e professores, pode representar certa desigualdade linguística, uma vez que as línguas orais se configuram majoritárias nesse contexto.

Diante do exposto, podemos afirmar que a inclusão de pessoas surdas no contexto da escola regular é um desafio, uma vez que "a perspectiva da inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, bem como de suas repercussões na organização curricular e na avaliação" (RIBEIRO, 2003, p. 41). O profissional que recebe um aluno surdo em sala, não pode permanecer alheio à Libras, por exemplo, pois este é o meio pelo qual, geralmente, esse sujeito irá se comunicar. Se o professor não concebe essa atitude básica, ele, além de ferir um direito linguístico da pessoa surda, desconsidera as potencialidades desse sujeito que se reverberam através da sua língua.

Embora não seja esta uma tarefa fácil, ela é necessária. Deve ser garantido a esse sujeito o direito de aprender, e para isso, estratégias didático-pedagógicas devem ser levadas em consideração. Estratégias essas que valorizem as experiências do sujeito surdo e que celebre essa diferença linguística a contento, ao invés de desprestigiá-la ou enxergá-la como algo inalcançável. Além da utilização de estratégias para a valorização do aluno surdo, devemos também fazer o uso das tecnologias, que de acordo com Moran (2003) as mídias educam e,

educar através das mídias é possibilitar novos meios de ensinar através das visualidades, respeitando o sujeito surdo.

Refletir sobre a prática educativa/docente na escola, a partir de uma perspectiva política e cultural por qual perpassam as questões da surdez é o que dará pulsão a estratégias inclusivas. Isso só será possível se o professor passar a vislumbrar as potencialidades desse sujeito e investir no seu desenvolvimento. É imprescindível, buscar entender como esse sujeito aprende e levar para a sala de aula recursos multimodais em que esse sujeito se veja representado pelas questões linguísticas ou por questões culturais. Dessa forma, a aprendizagem dar-se-á de forma mais significativa e certamente caminharemos para uma verdadeira inclusão.

2 PRODUÇÃO AUDIOVISUAL NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

Estamos vivendo um momento regido por várias transformações em nossa sociedade, transformações estas que são impulsionadas, principalmente, pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) que nos proporciona um turbilhão de informações e imagens no mesmo espaço e tempo, levando-nos a percepção que não devemos acomodar-nos nessa nova era pós-moderna, pois o conhecimento perpassa aos muros escolares. Nesse sentido, cabe ao professor procurar subsídios para que possa validar a sua prática docente através de um olharinclusivo, que acolhe a diversidade existente na sala de aula.

Diante disso, para tornar acessível a aprendizagem de todos os alunos, devemos nos apropriar da Cultura Visual e repensar o currículo escolar com intuito de promover condições para que os educandos explorem, interpretem e aprendam, significativamente, as imagens audiovisuais que estão incrustadas na nossa cultura. Que segundo Hernández:

[...] as imagens são mediadoras de valores culturais e contém metáforas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da Cultura Visual(Hernández, 2000, p. 133).

A partir daí, percebemos que a utilização de imagens vai além da leitura de códigos, pois a Cultura Visual abarca um sentido transversal e multidisciplinar, a qual se preocupa com as questões sociais vividas pelos alunos, permitindo uma apropriação de imagens de uma forma crítica, criando novos significados para seus mundos e que percebam como parte do mesmo, tanto socialmente, como culturalmente, levando-os a construírem suas próprias identidades.

Segundo Freedman (2003) a Cultura Visual tem o importante papel no aspecto educativo, por propiciar um efeito sobre a identidade. A educação é, antes tudo, um processo que traz uma identificação, uma formação e uma transformação, que nos leva a um eu subjetivo através das imagens e artefatos da Cultura Visual. Por isso, devemos utilizar no ambiente escolar as produções audiovisuais que contemplem as visualidades, permitindo a inclusão dos alunos surdos no processo de aprendizagem, pois de acordo com os pesquisadores da área da surdez como: Campello, 2007; Lodi e Lacerda, 2009, Quadros, 1997, a visualidade é uma medida assertivade atingir os surdos e possibilitar a sua produção de conhecimento.

Essa produção do conhecimento propiciada pelas visualidades não só abarca os alunos surdos, mas também os alunos ouvintes, pois de acordo com afirmação de Mirzoeff (2003) a visualização é a caraterística do mundo contemporâneo, visto que estamos a todo momento sendo bombardeados pelas imagens e seduzidos por ela, oportunizando a um arcabouço que nos desafia através das diversas leituras e sobre diversos olhares e levando-nos a novas interpretações e produções que nos permite a interação social.

A utilização da mídia audiovisual na sala de aula é de fundamental importância para aprendizagem de todos os alunos, uma vez que faz ponte entre o universo imagético, o seu ambiente e o mundo, permitindo transpor suas habilidades para diversas aprendizagens. Segundo Gonnet (2004) ela funciona como integração e favorece o desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. "[...] o jovem especial encontra, então, naturalmente, seu lugar; melhor ainda, às vezes, só ele é capaz de esclarecer, graças à sua sensibilidade, certos problemas, e os outros alunos sentem isso" (Gonnet, 2004 p. 19).

A mídia serve como um recurso que não exclui o aluno surdo e a sua cultura, que tem a sua modalidade visuoespacial através da língua de sinais.

Diante disso, utilizar o vídeo do desenho animado "Min e as mãozinhas", é possibilitar novas formas de ensinar e aprender, dando visibilidade para a cultura surda e sua língua, pois o desenho animado tem como protagonista uma garota surda que utiliza a Libras na sua comunicação. O vídeo possibilita um ensejo para disseminara identidade surda, que na maioria das vezes é negada e excluída pela sociedade. Sendo assim, fazer uso dessa mídia audiovisual é transpor as barreiras do preconceito, da exclusão e da utilização de Libras.

3 LITERATURA SURDA

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas a fim de ampliar as discussões sobre as identidades surdas em sala de aula, proporcionando um ambiente inclusivo, são as que trazem a literatura surda como um instrumento de aprendizagem. Para esse estudo, nos apoiamos no conceito de literatura surda abordado por Karnopp, em que a caracteriza como:

[...] a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente. (KARNOPP, 2010b, p. 161).

Essa definição nos enseja a pensar a literatura surda como um artefato, cuja evidência se funda nas experiências e vivências do sujeito surdo, apresentando três aspectos principais: a língua, a cultura e a identidade surda.

Pensando dessa forma, vislumbramos a importância desse artefato se inserir no currículo escolar, aliando-se a uma perspectiva pedagógica visual, em que as experiências visuais trazidas pelos alunos surdos possam ser valorizadas e potencializadas no ambiente da sala de aula. Sendo assim, faz-se necessário reafirmarmos a literatura surda como um campo de conhecimento disciplinar, uma vez que propõe aos educandos surdos o desenvolvimento de habilidades e competências de uma maneira inclusiva e mais próxima de sua realidade linguística e cultural.

Existem três modos de representação da literatura surda: as traduções, as adaptações e as criações (PORTO e PEIXOTO, 2011, p. 168). O primeiro encerra os textos literários escritos, traduzidos de uma língua oral para a Língua de Sinais; o segundo, pertence às adaptações dos textos clássicos ou não à realidade cultural dos surdos; e o terceiro, engloba as produções textuais originais, as quais materializam as experiências visuais surdas.

Para a realização da proposta, optamos pelo desenho animado "Min e as mãozinhas" de Paulo Henrique dos Santos, esta representa uma literatura surda criada, fundamentada no conceito trazido por Karnopp (2008, p. 14), quando diz que literatura surda "são histórias que têm a Língua de Sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa". Geralmente, são relatadas pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem, dentre outros (KARNOPP, 2010, p. 161). A escolha dessa produção, deu-se em razão da sua originalidade, por evidenciar com mais intensidade a questão da Libras e da cultura surda e, sobretudo, por ser o primeiro desenho animado em Libras no Brasil, lançado em 26 de setembro de 2018. Justino (2019, p. 14) descreve, panoramicamente, o primeiro episódio dessa narrativa:

"Nele, Min é uma garota surda que domina a Libras, e gosta de se aventurar com seu amigo Esquilo, que é muito agitado e está aprendendo Libras com a amiga. Nesse episódio, Esquilo pede ajuda a Min para descobrir de quem são algumas pegadas encontradas por ele. Durante essa aventura, interagem com outros personagens, todos animais, que não conseguem se comunicar direito com Min por causa das línguas diferentes, pois cada um tem a sua, o gato fala "gatês", o elefante fala "elefantês", e assim também acontece com os demais." (JUSTINO, 2019, p. 14).

Ao longo dessa história podemos perceber o protagonismo surdo, bem como a centralidade da Libras na construção do sentido do texto. Ademais, emergem as questões culturais surdas, mas também tensionaas várias identidades quando apresenta outros personagens com diferenças linguísticas.

Dentre os vários aspectos trazidos nessa obra, o que nos faz trazê-la para o contexto da sala de aula é a sua contribuição na aprendizagem do sujeito surdo numa perspectiva inclusiva, a qual celebra as diferenças culturais e possibilita a representatividade desse sujeito nas narrativas literárias. Para, além disso, é relevante destacar o seu potencial em despertar nos alunos, surdos e ouvintes a diversidade no contexto escolar e a possibilidade de expansão da Libras no espaço literário visual.

4 CONSOLIDAÇÃO

A experiência ocorreu durante a III unidade, no 7º ano A, vespertino, do ensino fundamental II, na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler, Jacobina-Ba. Ela surgiu a partir da problemática de como trabalhar o tema, música em uma sala de aula que tinha dois alunos surdos. Já, que essa temática, possivelmente, não faria muito sentido para eles, uma vez que sua maior percepção sensorial não se dá através da audição e sim, do visual. A centralidade dessa atividade era produção de mídias escritas (revistas) pelos grupos de acordo com os estilos musicais escolhidos.

Para solucionar essaquestão e incluir os alunos surdos no processo da produção das mídias, surgiu a ideia de utilizar o recurso audiovisual que segundo Belloni (2009), representa a integração das mídias como instrumento de inclusão, sendo esta uma das funções da escola. A autora vê a possibilidade da compensação de uma situação de exclusão através do uso das tecnologias, minimizando com isso, as desigualdades existentes na sala de aula. A partir dessa reflexão utilizamos o primeiro desenho animado feito em Libras, Min e as mãozinhas, de Paulo Henrique dos Santos, desenho esseque oportunizou a inclusão, acessibilidade e aprendizagem, respeitando às diferenças e individualidades na maneira de aprender. Inclusive, adentramos na cultura visual através das visualidades, que é um elemento primordial para a percepção de mundo do aluno surdo, promoçãodo reconhecimento da cultura surda e valorização da identidade desse aluno, por meio da produção audiovisual em Libras.

A proposta da produção foi feita e aceita pelos alunos, a qual teve a mesma sequência para todos os grupos como: escolha do estilo musical e do desenho animado, pesquisa, discussão e produção. A revista sobre os estilos musicais seguiu a seguinte ordem: capa, índice, apresentação, estilo musical, música, cantor ou banda, biografia, curiosidades, crítica, opinião e passatempo confeccionados pelos alunos. Já a revista que utilizou o desenho animado foi composta de: capa, índice, apresentação, animação, personagens, características dos personagens, curiosidades, críticas, opinião e passatempo organizados e confeiçoados artisticamente pelo grupo de alunos.

A criação da mídia escrita feita a partir da mídia audiovisual desenvolvida por uma equipe formada por: 03 alunas ouvintes, 01 aluna surda, 01 aluno surdo e a participação da intérprete, que fez a mediação do vídeo tanto para os alunos surdos quanto para os alunos ouvintes. Esse trabalho foi organizado e dividido em seis etapas:

1ª etapa: A professora explanou para o grupo os tópicos que seriam abordados na confecção da revista. Em conseguinte houve a mostra do vídeo "Min e as Mãozinhas"; a intérprete fez o elo entre o vídeo e os alunos, que proporcionou neste caso, o adentrar no bilinguismo, que ocorreu a partir de um vídeo em Libras para a produção de uma revista em língua portuguesa, ou seja, a língua de Sinais como a 1ª língua (L1) e a língua portuguesa como a 2ª língua (L2).

2ª etapa: Os alunos discutiram sobre qual seria o nome da revista e qual o desenho seria seria colocado na capa, depois da discussão e da escuta. Eles deram o nome da revista "Revista mãos que falam", desenharam uma garota dentro de um arco-íris e ao redor uma nuvem com um sol. Na capa, também colocaram o nome do desenho animado em língua portuguesa e elementos da datilologia que faz parte do alfabeto em Libras.



3ª etapa: Momento da organização do índice da revista contendo todas as partes dela. Dando sequência, já com a pesquisa em mãos, foram produzidas as demais partes da revista: apresentação e a animação. A primeira dupla auxiliouna sinopse e no desenho, e a segunda duplapesquisou sobre o autor e fez a representação na revista do surgimento, finalidade e objetivo da criação do desenho em Libras, seu público-alvo, onde e quando foi ocorreu o lançamento do vídeo.

4ª etapa: A professora, juntamente com a intérprete, viu a necessidade de reprisar o vídeo, pois os alunos teriam que organizar outras duas partes da revista com base no que foi visto: personagens e suas características. Neste momento não houve dificuldades, pois havia poucos personagense, portanto, suas características foram logo identificadas, elencadas e transcreveram os dados para o papal para o papel. Para nós, o mais gratificante foi a alegria dos alunos surdos, que pela primeira vez assistiram a um desenho no qual se viram representados pelaprotagonista surda.

5ª etapa: De posse novamente da pesquisa, o grupo organizou outras três etapas: curiosidades, crítica e opinião. Na primeira, ficou nítida a satisfação dos alunos surdos, pois o autor demonstrou a preocupação com o surdo na produção audiovisual, em que a personagem utilizava a Língua de Sinais para se comunicar e, ao mesmo tempo, ensinava às crianças cinco sinais de Libras. Já na segunda parte, mostra que ensinar Libras às crianças surdas e ouvintes é reconhecer a identidade e a cultura surda garantindo acessibilidade para aprendizagem de todos. E na terceira etapa, eles, de posse de uma opinião pesquisada, discutiram e refletiram sobre a importância daquele desenho para aquela atividade e para as pessoas surdas no geral. Consideraram que produções do desenho em Libras é uma excelente iniciativa para a comunidade surda e que este deveria ser repassado para todas as pessoas.

6ª etapa: Na última etapa houve uma maior preocupação, pois deveriam criar um passatempo relacionado com o desenho

animado de forma criativa. Decidiram confeccionar uma cruzadinha, na qual utilizaram as imagens de alguns personagens e elementos da natureza para que fossem completadas com a datilologia (o alfabeto manual em Libras), deixando mesclado as duas línguas: Língua Portuguesa e Libras.



Todo esse trabalho foi baseado na interação e troca de experiências entre os participantes do grupo durante todo o processo, uma vez que houve momentos de pesquisa, discussão, escuta, reflexão, tomada de decisão, criatividade e escolhas de imagens para chegar a produção da revista, revelandoo protagonismo juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS 5

Diante do que foi exposto, percebe-se que utilizar a mídia audiovisual, a fim de proporcionar momentos de aprendizagens e produção de novas mídias aliadasà cultura visual é um excelente recurso para vencermos as barreirasatitudinais existentes tanto na escola, como na sociedade. A partir dessa intervenção, pudemos estabelecer diálogos com nossos alunos para desmistificação de (pre)conceitos estabelecidos e formação de novas redes entre professor, alunos, intérprete e a comunidade escolar como um todo, permitindo uma real inclusão no espaço educacional.

Ademais, a produção da revista "Min e as mãozinhas" composta por alunos surdos e ouvintes atendeu às nossas expectativas. Além da função pedagógica, essa atividade também cumpriu afunção social da escola, estreitando os laços entre as diferenças e acessibilização da aprendizagem para todos os alunos de forma equânime, através da interação comunicativa que auxilia na consolidação qualquer tipo de aprendizagem, neste caso, a aprendizagem das línguas, Língua portuguesa e Libras na perspectiva da inclusão. Tivemos como aliada a intérprete que proporcionou a tradução, a professora que fez o uso do recurso audiovisual, privilegiando a literatura surda que possibilitou o diálogo e a troca de experiência dentro de um processo do sociointeracionismo.

Portanto, espera-se que as escolas possibilitem mais experiências que contemplem a heterogeneidade na sala de aula e se façam valer de recursos audiovisuais e mídias, os quais valorizem e celebrem as identidades de cada educando no contexto escolar. Com isso, possibilitaremoso aprendizado dos diversos conhecimentos, independentemente da sua língua, com o envolvimento da autonomia dos alunos e promoçãodo protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA INCLUSIVA. Manual de Redação: Mídia Inclusiva. Porto Alegre: Superintendência de Comunicação Social e Relações Institucionais – Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia – educação . 2ª ed. Campinas, SP Editores associados, 2005.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Unesco, 1994.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril e 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004- 2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. Decreto – Lei 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2 ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2019.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FREEDMAN, Kerry. Enseñaria Cultura Visual. Currículum, estética y la vid social del arte. Barcelona, Octaedro.

GONNET, J. Educação e mídias. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. De la alfabetización visual al alfabetismo de la cultura visual. Universidade de Barcelona– Portugal. 1-5 Marzo, 2006.

JUSTINO, F. B. de A. Min e as mãozinhas: uma análise sobre a representatividade surda na mídia. 2019. 21p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. Cadernos de Educação, Pelotas, 36, p. 155-174, maio/ago. 2010.

Literatura surda. UFSC: Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.
libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/ literaturaVisual/
assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

LACERDA, Cristina B. F. e POLETTI, Juliana E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: 27ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004, Caxambu. Anais da 27ª reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

LODI, A. C. B. (Org.) & LACERDA, C. B. de F. (Org.). Uma escola duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

MANTOAN, Maria Tereza. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MIRZOEFF, Nicholas. An introduction to visual culturee. London: Routledge, 1999.

MORAN, josé Manuel. As mídias na educação. I: Desafios na Comunivação Pessoal. 3ª Ed. São Paulo: Paulinas, 2007, p. 162-168. Disponível em: http://www.eca.usp.br/moran/midias.educ.htm Acesso em: 10 de outubro de 2019.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína. Literatura Visual. Revista Letras Libras, Biblioteca UFBP Digit@l. p. 165-196, 2011. Disponível em http://biblioteca. virtual.ufpb.br/files/literatura_visual_1462975268.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAPÍTULO 4

PARA ALÉM DO VISÍVEL

Possibilidades de inclusão de pessoas cegas por meio das visualidades

Antenor Rita Gomes¹ Lucicleide Miranda Gonçalves Jatobá² Regivânia Almeida Moreira Lima³

Este trabalho se configura como um relato de experiências vivenciadas durante a produção e exposição de artefatos artísticos, no ano de 2018, na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler– EEPAH, Jacobina-BA, com sujeitos cegos da comunidade. Tal atividade teve inicio com um trabalho desenvolvido durante as aulas da disciplina de Artes, ministrada pela professora Regivânia Almeida, com os alunos do Ensino Fundamental II, culminando com a participação da comunidade. O trabalho pretendeu não somente compreender e

Antenor Rita Gomes: Mestrado de Educação e Pesquisa pela Universitédu Quebec a Chicoutimi (2002). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2004) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Cádiz – Espanha (2014). Professor efetivo do Mestrado Profissional emEducação e Diversidade (MPED – UNEB – Campus IV). E-mail: antenorritagomes@gmail.com

² Lucicleide Miranda Gonçalves Jatobá: Licenciada em Letras Vernáculas (UNEB). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela Universidade Castelo Branco – RJ. Especialista em Gestão pela UFBA. Mestra em Educação e Diversidade (MPED – UNEB – Campus IV). Diretora da Escola Estadual Pe Alfredo Haasler. E-mail: lucicleidejatoba@hotmail.com

³ Regivânia Almeida Moreira Lima: Licenciada em Letras: Português/Inglês e Literaturas Brasileira e Portuguesa (UNEB). Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBEPEX). Mestra em Educação e Diversidade (MPED – UNEB – Campus IV). Professora estadual da Escola Estadual Pe Alfredo Haasler. E-mail: moreiraregivania@gmail.com

(re)criar obras de arte renomadas como "O grito", de Edvard Munch; "A Noite Estrelada", de Vincent Van Gogh e "A Mona Lisa", de Leonardo da Vince, como também propiciar a inclusão de pessoas cegas no mundo das artes, considerando que a visibilidade não perpassa somente o que é visível, mas pode se entrelaçar com outros sentidos e possibilidades, para a compreensão e reconhecimento da obra/arte. Para tanto, precisamos considerar a construção de sentidos subjetivos por meio do contato com a obra e o uso de recursos de áudio para que o sujeito cego possa fazer inferências nas obras de artes selecionadas, por meio da (re)leitura das telas citadas. Para isso, foi utilizando materiais que possibilitassem a leitura tátil desses sujeitos em contato com astelas.

O processo de desenvolvimento da atividade, bem como a sua concepção, foi orientada pelos seguintes questionamentos: Como fazer com que os sujeitos cegos possam interpretar uma obra de arte visual? Quais materiais podem ser utilizados para a (re)criação das telas, que facilitem a leitura tátil das obras? Como propiciar acessibilidade aos indivíduos cegos pertencentes à comunidade?

Para que o trabalho pudesse evoluir e atender as expectativas dos participantes foi necessário se compreender como a constituição de sentido se processa e é apreendido por esses sujeitos cegos, buscando refletir, também, se as escolas estão preparadas para atender a esta clientela. Nesta atividade foi utilizada a audiodescrição como ferramenta pedagógica de inclusão, propiciando o ensino e aprendizagem desses sujeitos, além de explorar o uso do sistema háptico no contato e compreensão da imagem/obra.

A constituição de sentidos leva em conta alguns elementos: a linguagem, o pensamento, as experiências e vivências dos sujeitos, como estes se relacionam, as emoções de cada indivíduo (GONZALES REY 2005, 2007, 2008; STANGHERLIM 2007; MATOS e HABOLDE 2011). Portanto, todos esses elementos foram considerados durante a atividade na tentativa de contribuir com os sujeitos para a produção de sentido.

1 EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

A proposta surgiu durante a I unidade, na disciplina de Artes, com a professora Regivânia, juntamente com os alunos do 9º ano matutino e o 9º e 8º ano A e B vespertino, ao promoverem a 1ª Feira de Arte da EEPAH. A feira teve como objetivo geral: Criar um espaço de exposição para a contemplação da comunidade escolar e a comunidade local de uma variedade de artes feitas pelos alunos. Dessa iniciativa é que surgiram obras como: (re)leituras de obras, artes com materiais reciclados, arte surda e telas para os cegos. Todo esse movimento serviu para proporcionar o desenvolvimento da criatividade, senso crítico e a sensibilidade, além de possibilitar o trabalho colaborativo e o protagonismo juvenil com o olhar voltado para a diversidade.

Ao analisar a obra Mona Lisa, de Leonardo Da Vince, foi lançada a seguinte perguntaaosalunos: O que vocês acham de produzirem uma tela para que as pessoas cegas possam ter acesso a esta arte? E quais materiais podemos utilizar? Essa inquietude sobre inclusão dentro do espaço escolar e a possibilidade de inserir o sujeito cego na escola, desafiou a professora, os alunos e a direção ajudaram a viabilizar os meios. Como os alunos já estavam produzindo alguns materiais para a feira, a proposta foi passada para outras turmas que também aceitaram o desafio.

A professora apresentou alguns slides com obras de arte clássicas e os alunos escolheram desenhar Mona Lisa, O Grito e a Noite Estrelada. A partir daí, a professora fazia discussões com alunos e alunas, além de buscar parcerias de artesãos locais para (re)produzir as telas.

Para o preparo das telas, optou-se pelo uso da massa de biscuit. Para o preparo da massa o grupo contou com a colaboração de uma artesã local (Áurea) que ensinou a técnica de manuseio do material. De posse desses recursos, procuraram confeccionar as telas, para que os cegos pudessem, por meio do tato, perceber os

traços da obra. Tudo ocorreu de forma rústica e simples, porém com dedicação intensa dosenvolvidos.



Figura 1 – Confecção das telas com a massa de biscuit

Fotografia:

Na produção das telas houve uma atenção também com a mistura das cores para conseguir o efeito desejado, pois a tela não podia fugir a ideia original do pintor. Por se tratar de telas muito expressivas, que exploram as emoções, o desafio maior era justamente saber como contemplar essas sensações nas telas que estavam sendo reproduzidas. Muitas mãos e ideias foram misturadas e entrelaçadas, mas ainda ficava aquela sensação de insegurança se o trabalho feito daria conta de atender as expectativas dos sujeitos. Vieram, então, as indagações de como fazer para que o sujeito cego percebesse as características da obra original; foi, então, que surgiu ideia da gravação descritiva da obra, tendo a colaboração da aluna Maria Clara Veras.

A proposta colocada em prática foi a de ter uma sala adaptada para o atendimento: desde a colocação de um piso tátil, até o cuidado com a reprodução do áudio e a disposição dos quadros.



Figura 2 - Percepção, leitura das telas, por Ademilson Oliveira

Fotografia:

A abertura do evento contou com a presença e os depoimentos do presidente (Ademilson), da secretária (Rebeca) e de um membro (Ednaelson) da Associação das Pessoas com Deficiências (APCD) e da professora cega Ivanice. Participaram também do evento as intérpretes da escola, Naiara e Maynara.

A primeira constatação que fizemos é que a maioria dos profissionais da escola não tem contato e experiências com cegos, o que dificultou bastante os preparativos para acolhimento deste público. Ninguém sabia usar o Braille (Sistema mundial de escrita e leitura tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão) e tivemos que recorrer ao presidente da APCD, para que confeccionasse o nome e autores das obras e as palavras que iriam fazer parte dos quadros, a seremutilizados.

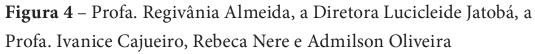
As pessoas são diferentes e suas diferenças não podem ser motivo para excluí-las da sociedade, pelo contrário, elas precisam de oportunidades para demonstrar suas competências e habilidades. Isso precisa ser valorizado na escola, para não vitimizar os sujeitos com necessidades especiais, como destaca o presidente da APCD: [...] Este espaço e os demais espaços de educação não pode jamais abrir mão disso. A gente precisa trabalhar muito a criança, para que ela venha a conhecer o diferente. Eu sou uma pessoa diferente. Sou deficiente visual. Todos nós somos diferentes. Para a gente quebrar alguns mitos, preconceitos é necessário que a gente apresente as crianças os potenciais das pessoas com deficiências. Paraisso, é necessário que os materiais estejam na verdade adaptados. (Depoimento em 30/07/18 – Ademilson Oliveira.)



Figura 3 – Percepção e leitura das telas por Ednaelson

Fotografia:

Cada um dos convidados, com cegueira congênita ou baixa visão, foram entrando individualmente, inicialmente examinando as telas, depois com o auxílio da audiodescrição e por meio da leitura do nome das telas e autores em Braille (Figura 3). Após essa leitura inicial, houve um bate papo com as mentoras do projeto e os participantes da Associação sobre as obras expostas e sobre a vivência e experiências deles com a educação e a arte (Figura 4).





Fotografia:

A reação deles foi emocionante! Era perceptível tanto no semblante, quanto nas palavras, o envolvimento com as obras. Relataram que nunca haviam tido oportunidade de fazerem uma leitura de uma obra, tanto por meio do tato, quanto com o uso da audiodescrição e do Braille, sendo estes imprescindíveis para a compreensão da tela. Enfatizaram o quanto é importante as pessoas buscarem se aproximar das pessoas com deficiências para compreenderem as suas peculiaridades e poderem inseri-las na sociedade. As barreiras atitudinais atrapalham a inserção dos sujeitos com deficiência, tanto nas relações sociais como nas tarefas do dia a dia, como destaca Ivanice eRebeca:

[...] é interessante como os alunos conseguiram diferenciar as texturas, para poder dividir cada espaço, cada desenho das telas e saber que ainda existe uma forma sim, deficiente visual poder ver como as pessoas realmente veem, embora seja com as mãos. Então acho que só falta um pouquinho de bom senso lembrar-se da gente. (Depoimento em 30/07/18 – Rebeca Nere)

Não tem como uma pessoa ajudar a gente se não se chegar a gente, se ele não conhecer aquilo que a gente precisa, dos recursos que precisamos para nos desenvolver, para estarmos sendo realmente incluídos. A lei de inclusão existe e é bem bonita, só que na prática ela não existe. (Depoimento em 30/07/18 – Ivanice Cajueiro)

A inclusão só é efetiva com o envolvimento de todos, pois casos isolados apenas evidenciam a necessidade de se buscar caminhos para vencer as barreiras e dificuldades impostas pela sociedade. E quanto à acessibilidade, no caso das obras de arte, segundo Macedo (2010, p. 36) todo projeto tem que ter a preocupação de ser acessível desde o início e não pautar-se na adaptação.

2 CULTURA VISUAL E ACESSIBILIDADE

A Cultura Visual está presente em nossa vida e ela é muito mais ampla do que percebemos. Para compreensão de como o sujeito cego pode ver uma obra de arte, é preciso diferenciar o que seja visão e visualidade. A visão está ligada a dimensão biológica do olhar, enquanto a visualidade volta-se para a contextualização da visão, considerando o contexto cultural e histórico em que esse sujeito está inserido. Portanto, o conceito de visualidade é mais amplo que o da visão, visto que para você compreender o que está vendo é necessário recorrer às memórias guardadas e capturadas em nosso cérebro, bem como considerar as emoções envolvidas nessas memórias (KNAUSS, 2008; SÉRVIO, 2014). A Cultura Visual desloca a importância demasiada dada a visão, buscando na visualidade a importância de elementos culturais e históricos, possibilitando ampliar a ideia de visualização pelos sujeitoscegos. Knauss (2006, p. 107) corrobora com essas ideias ao afirmar que "trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão". Segundo Sérvio (2014), os autores que trabalham com Cultura Visual consideram as imagens importantes, contudo elas não servem apenas para refletirem a realidade ou um contexto,

mas a relação com que estas nos afetam, possibilitando a construção e percepções que temos a respeito de nós mesmos e do mundo e como isso influencia nossas ações. Para ele, as imagens estão relacionadas também com a política e as relações de poder. Mirzoeff (1999, p. 3) vem acrescentar que a Cultura Visual preocupa-se com "os eventos visuais nos quais informação, significado ou prazer são solicitados pelos consumidores em interface com tecnologias visuais". A escola precisa partir destas concepções sobre Cultura Visual e visualidade para projetara acessibilidade, principalmente dos sujeitos cegos e com baixa visão, pois inicialmente a escola não promovia nenhum tipo de inclusão, sem a preocupação de inserir esses sujeitos no ambiente educacional.

Tacco e Ray (2008) criticam esse formato de ensino e enfatizam que o maior desafio da escola é o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre o que deve ser igual para todos e o que deve ser visto sob o prisma da diversidade. Os autores ainda refletem sobre a necessidade de se objetivar um conteúdo originário da produção de conhecimento da humanidade, para todos, mas não em modelos únicos, para não cometer o erro de padronizar os alunos, pois essa homogeneização poderia levar ao fracasso.

Baseado nessa concepção, buscamos na Constituição Federal⁴, de 1988, fazer um levantamento dos Artigos 205, 206 e 208, que garantem a educação para todos, com ênfase aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino. A ideia que passa é que a inclusão está garantida e compete as pessoas com necessidades especiais frequentarem ou não a escola. Sassaki (1997, p. 41) discorre sobre isso: "[...] a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com neces-

⁴ O Art. 205 garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No Art. 206 destaca que o ensino será ministrado buscando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no Art. 208 enfatiza que a educação é dever do Estado e que este deve oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

sidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se prepararam para assumir seus papéis na sociedade". A Constituição Federal reconhece as diferenças, mas o sistema de ensino busca tratar todos de forma igual, excluindo muitas pessoas do processo educativo, pois não conseguem muitas vezes adentrar e permanecer na escola, por falta de estrutura e condições que atendam as especificidades de cada indivíduo.

O trabalho desenvolvido na EEPAH ofereceu possibilidades que quebrassem as barreiras para inclusão, não somente no atendimento aos alunos surdos, mas no âmbito da realidade dos cegos, por isso, teve como base a teoria sociointeracionista, de Lev Vygotsky (2003), em que o foco é a interação, considerando os contextos sociais, históricos e culturais do indivíduo. Além disso, buscou refletir como a Cultura Visual pode contribuir para uma educação inclusiva, respeitando as diferenças, como destacou Admilson:

A gente tem maneiras diferentes de ver e maneiras diferentes de trabalhar. Eu vejo através do tato. As pessoas com deficiência veem através do tato e da audição. Naturalmente se tivermos materiais adaptados, como por exemplo, as telas, isso vai proporcionar, para a gente, um acesso aquilo que as outras pessoas têm acesso, as outras pessoas que não tem deficiência visual. (Depoimento em 30/07/18 – Ademilson dos Santos Oliveira)

Para que os cegos e com baixa visão tenham acessibilidade⁵ é necessário recorrerem a percepção auditiva e tátil, sendo por meio do toque que percebem a textura das coisas e podem fazer leituras em Braille. É notória a contribuição dos recursos auditivos para a inserção dos sujeitos cegos na sociedade, facilitando a comunicação, visto que nem todos os espaços dispõem de código Braille e este é quase totalmente desconhecido pelo público não cego e pouco aces-

A verdadeira inclusão é fazer com que todos possam participar de atividades, ter contato com serviços, informações e produtos, que também são oferecidas ao restante da população, usufruindo de qualquer material produzido, em áudio ou vídeo, que possa ser adaptado para atender a necessidade de cada um. Tão importante quanto o acesso ao local é possibilitar a essas pessoas serem inseridas nos eventos sociais.

sível para os cegos. A audiodescrição tornou-se um dos recursos mais conhecidos e eficazes aos que necessitam de acessibilidade. Sendo um recurso versátil, é compatível com, praticamente, todos os tipos de eventos culturais, possibilitando inclusão desses sujeitos em espaços como teatros, televisão e cinemas. Franco e Silva (in: MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p. 19) definem que "A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave, transmitidas visualmente, não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão." Desta forma, a audiodescrição será um excelente recurso para inclusão do público cego e com baixa visão, em espaços diversos.

As pessoas cegas ou com baixa visão estão buscando mais informações e acesso a diversas formas culturais. A audiodescrição serve como recurso de acessibilidade comunicacional e de tradução intersemiótica, pois pode transformar o visual em verbal, ampliando o entendimento e promovendo a inclusão, a autonomia e a participação em igualdade de condições (MOTTA, in CARPES, 2016). As ideias de Lima (2011) corroboram com as ideias de Motta ao reafirmar que a audiodescrição é uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens. Lima (2011) enfatiza que a experiência visual perdida (no caso de pessoas cegas adventícias, as quais não nasceram cegas, mas perderam a visão por causas orgânicas ou acidentais), sendo uma tecnologia assistiva (recursos e serviços que contribuem para maior participação e inclusão dos sujeitos com deficiências, como a audiodescrição), permite o acesso desses sujeitos a eventos imagéticos, em que a experiência visual jamais foi experimentada (no caso das pessoas cegas congênitas totais). "Em ambos os casos, porém, é recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes" (LIMA, 2011, p. 09). Partindo destas reflexões, buscamos utilizar a audiodescrição como recurso eficaz para a percepção das telas (re) significadas, durante o trabalho na EEPAH.

Vivenciamos a teoria na fala da professora Ivanice Cajueiro que destaca a diferença para a compreensão das telas, utilizando o recurso citado:

"E agora vocês proporcionaram que a gente tocasse nos quadros e ainda foi feita audiodescrição. Isso tudo faz diferença. Claro que eu tocando, só tocando, nem tudo eu seria capaz de identificar sem a audiodescrição. (Depoimento em 30/07/18)".

O reconhecimento da importância da audiodescrição também foi salientado pelo músico Ednaelson dos Santos:

"O que facilitou mais foi a audiodescrição, porque quando estava rodando o áudio ali eu ia passando a mão e a menina ali ia me explicando. O que facilitou muito. Eu me senti como se eu tivesse visualizando com os olhos. (Depoimento em 30/07/18)"

A Lei 10.098, de dezembro de 2000, em seu Art. 1066, estabelece garantias de acessibilidade, mas percebemos que a individualidade dos cidadãos que necessitam de inclusão ainda não está sendo totalmente contempladas. As dificuldades de acesso à educação e a cultura também são destacadas por Admilson e Ivonice:

A gente veio ter acesso hoje aqui, no Colégio Padre Alfredo Haasler e quero parabenizar mais uma vez a iniciativa, porque o colégio está dando o pontapé inicial. Lá fora, nos outros espaços, a gente não encontra isso. Já começa pelo espaço de cultura que nós temos, municipal, no Centro Cultural, que não existe acessibilidade nenhuma. (Depoimento em 30/07/18 – Ademilson Oliveira)

Pelo menos quando eu estudei não tive nenhum acesso. Aqui na cidade, também não existe nenhum lugar que tenha uma arte que diga "Aqui tem acessibilidade. Uma pessoa cega pode entrar aqui e reconhecer esses quadros, pelo menos, através da escrita, como está ali." (Depoimento em 30/07/18 – Ivanice Cajueiro)

O Art. 10 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

O sujeito utiliza-se de uma variedade de informação para a produção de sentidos e nesse processo de constituição de sentido deve-se levar em conta alguns aspectos e elementos inerentes ao sujeito nas suas relações sociais como: as experiências e vivências, a linguagem utilizada, o pensamento produzido, as relações e a carga emocional que cada indivíduo trás (GONZALES REY 2005, 2007, 2008; STANGHERLIM 2007, MATOS e HABOLDE 2011).

Considerando que a obra de arte é sustentada na subjetividade dos sujeitos, percebemos que o emocional interfere, interage e contribui com a produção de sentidos. Podemos destacar que "Grande parte desse público fica privada do lazer e da expressão cultural através de tais produtos, por estar, socialmente vinculado à experiência estética o sentido da visão" (VILARONGA, in MATTOS, 2010, p 143). O indivíduo é dotado de peculiaridades, mas todos precisam ter as mesmas oportunidades e, buscar experiências diversas que proporcionem a sua formação enquanto ser humano. Ademilson Oliveira relata isso em sua experiência:

A gente tem maneiras diferentes de ver e maneiras diferentes de trabalhar. Eu vejo através do tato. As pessoas com deficiência veem através do tato e da audição. Naturalmente se tivermos materiais adaptados, como por exemplo, as telas, isso vai proporcionar, para a gente, um acesso aquilo que as outras pessoas têm acesso. (Depoimento em 30/07/18 – Ademilson Oliveira)

Para a produção de sentido é necessário que o sujeito resgate sua memória cognitiva e emocional, por meio de situações históricas e culturais vivenciadas por ele. Além disso, as pessoas fazem uso do sistema háptico, para compreenderem o mundo ao seu redor, no momento em que tocam um objeto buscando identificá-lo. O uso desse recurso pelo sujeito cego ou de baixa visão é intensificado, pois esse sistema, também conhecido como tato ativo, diz respeito a percepção de textura, aos movimentos e forças percebidos por meio do uso da visão, da audição, do tato e da propriocepção. Silva (2017) corrobora com isso ao afirmarque:

[...] o háptico pode tanto estar ligado ao tato como a experiências visuais que estimulem sensações táteis. Em obras artísticas, ele pode ser explorado através da interatividade, quando o indivíduo é convidado a explorar a obra por meio do toque e de outras sensações que podem ser provocadas diretamente sobre sua pele. Pode também ser acionado por meio do estímulo visual que provoca sensações hápticas, como o enfoque nas texturas ou através de imagens viscerais, por exemplo. (SILVA, 2017, p. 238 e239)

A produção de sentidos é realizada de maneira processual, permanente, mutável, agregada a uma carga emocional para cada situação vivenciada pelo sujeito (MATOS e HABOLDE, 2011). Gonzales Rey (2005) afirma que para produção de sentidos, inclusive o extrapolar de significados que se configuram nela, deve-se considerar o sujeito como produto de pensamentos em um processo de sentidos, considerando que a linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional desse sujeito comunicativo. Desta forma, percebe-se que todo esse processo de constituição de sentidos, voltado para subjetividade, considerando que o sujeito se expressa de forma individual e singular, faz parte do processo de compreensão do mundo que nos rodeia, inclusive da obra de arte, constatada nas falas dos sujeitos cegos que participaram destapesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adaptação dos espaços físicos pode ser o primeiro passo para a inclusão, mas as ações precisam ser ampliadas, para que possam oferecer independência a esses sujeitos. As escolas precisam ser adaptadas fisicamente e pedagogicamente para receber pessoas com necessidades especiais. Ações como: capacitação de professores e demais funcionários da escola, distribuição de materiais (máquina de Braille, livros em Braille e outros recursos pedagógicos), para serem usados e manipulados por esses alunos, que auxiliem a sua alfabetização em Braille (máquina de Braille, livros em Braille e outros recursos pedagógicos), uso de recursos audio-

descritivos durante as aulas, dentre outras ações, iriam ajudar na socialização desses alunos e alunas, enriquecendo a aprendizagem com a troca de experiências. Isso ainda é uma utopia para a realidade da maioria das escolas brasileiras, visto que o espaço físico ainda não foi adaptado (não possuindo rampas, nem banheiros adaptados, as salas de aulas não possuem recursos audiovisuais). A escola demonstra boa vontade em incluir, mas ainda está longe de oferecer um ambiente adequado e propício às necessidades dos sujeitos cegos. A escola ainda é excludente.

Pequenas ações, como o trabalho com a cultura visual, podem fazer a diferença para essas pessoas. A sociedade e a escola precisam oferecer oportunidades diversas, para que as pessoas com deficiências também possam mostrar suas habilidades. Além disso, precisamos proporcionar aos alunos momentos de troca de experiências para que possam tornar-sepessoas.

Desta forma, vale salientar que a cultura visual e a audiodescrição podem ser boas aliadas para propiciar inclusão de pessoas com deficiências, oferecendo alternativas de aprendizagem e produção de sentido. Portanto, oferecer oportunidades a todas as pessoas, possibilita mudanças de posturas e de discurso, tornando-as mais humanizadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

FRANCO, E. p. C.; SILVA, M. C. C. C. da.Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In MOTTA, L.M.V e ROMEU FILHO, p. (orgs): **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GOMES, C. (2005). **Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

KNAUSS, Paulo. **Aproximações disciplinares**: história, arte e imagem. Anos 90, Porto Alegre, v.15, n.28, p. 151-168, dez. 2008.

- LIMA, F. J. **Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição**: sugestões para a construção de um script anotado. Revista Brasileira de Tradução Visual, v. 7, n. 7, 2011.
- MACEDO, Claudia Mara Scudelari de. **Diretrizes para a criação de objetos de aprendizagem acessíveis.** Tese, 2010/UNFSC https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/193 Acesso em 04 de jun. de2018.
- MATOS, S. S. de; HOBOLD, M. de S. **Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior.** *Psicol. Esc. Educ.* [online].2015, vol.19, n.2, pp.299-308.ISSN2175-3539. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838.. Acesso em 02 de jun. de 2018.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SÉRVIO, p. p. **O que estudam os estudos de cultura visual?** Revista Digital do LAV Santa Maria vol. 7, n.2, p. 196-215 mai./ago.2014. Disponível em file:///D:/Downloads/12393-93484-1-PB%20(1).pdf Acesso em 20 de jul de2018.
- SILVA, T. T. **O sentido háptico e a politização da imagem contemporânea**. Discursos fotográficos, Londrina, v.13, n.22, p. 236-257, jan./jul. 2017. Disponível em http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/25073/pdf. Acesso em 04 agosto 18.
- TACCA, M. C. V. R.; GONZALEZ REY, F. L. **Produção de sentido subjetivo**: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicol. cienc. prof., Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=i so. Acesso em 02 de jun. de 2018.
- VILARONGA, I. Olhares Cegos: A Audiodescrição e a Formação de Pessoas com Deficiência Visual. In MOTTA, L.M.V e ROMEU FILHO, p. (orgs): **Audiodescrição**: Transformando Imagens em Palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.
- VYGOSTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAPÍTULO 5

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Uma analise das políticas públicas educacionais LDB e PNE

Mírian Gomes Lopes Reis¹ Ronaldo Nascimento Santos² Ricardo José Rocha Amorim³

Orápido avanço tecnológico nas últimas décadas tem trazido consigo mudanças diversas na sociedade brasileira, porém estas mudanças não ocorrem de forma linear em todos os aspectos. Assim o trabalho buscou analisar as políticas públicas voltadas a inserção dos setores, a escola é um exemplo desta não linearidade da inserção das TICs, tendo dificuldades para inserir e acompanhar a evolução das tecnologias no, ou para o espaço escolar das Tecnologias de Informação e Comunicação(TICs).

Mestranda no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED; Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – Campus IV e Pós-Graduado em Metodologia da Língua Portuguesa pela UNEB e em Gestão Governamental pela mesma Instituição. E-mail: mirian.gomeslopesreis@gmail.com.

² Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências humanas Campus IV e Especialista em Educação, Cultura e Contextualidade, pela mesma instituição.

³ Professor Doutor, da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação no MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Para Lévy (1999), o saber articula-se à nova perspectiva de educação, em função das novas formas de se construir conhecimento, que contemplam a democratização do acesso à informação, os novos estilos de aprendizagem e a emergência da inteligência coletiva. Fatores como a grande velocidade das inovações tecnológicas, as decorrentes mudanças no mundo do trabalho e a proliferação de novos conhecimentos acabam por questionar os modelos tradicionais de ensino, que enfatizam a transmissão dos saberes. O autor releva a internet como fonte promissora de informações, ressaltando-se a perene transformação do ciberespaço, em que as informações multiplicam-se e atualizam-se de modo exponencial.

Assim, entendemos que a escola, enquanto organismo formador, precisa estar inserida no processo tecnológico, para tanto depende, principalmente, das políticas públicas educacionais, para sua implantação e inserção, assim como para a capacitação dos docentes.

Habermas (1977), ele aborda sobre legitimidade e efetividade nas Normas Jurídicas – legislação positiva – deve assumir a forma de transformação de poder comunicativo em *poder administrativo*: transição de um poder comunicativo gerado num discurso político amplo – formado de argumentos pragmáticos, éticos e morais e negociações justas e regulado pelo princípio majoritário – para o *poder administrativo* – que executa decisões mediante controle e coerção e é regulado pelos princípios de estrita legalidade da ação e de separação dospoderes.

O "poder social" se expressa na força de imposição de interesses superiores, que podem ser defendidos de modo mais ou menos racional; pode-se, pois, conceber o "poder político" como uma forma de poder social abstrato e duradouro, que permite intervenções no "poder administrativo", isto é, nos cargos organizados de acordo com as competências". (Habermas, 1977, p. 11)

Para alcançar os objetivos diante da necessidade de explanar todo o contexto em que o objeto de estudo está envolvido, como

também definir a percepção da escola com as Tecnologias da Informação e Comunicação, o estudo está norteado a partir do método qualitativo, o qual segundo Neves (1996, p. 52) a pesquisa qualitativa visa compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Desse modo, a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua autonomia, seu caráter social e, sobretudo pela influência do olhar do pesquisador sobre o objeto estudado.

1 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O termo Novas Tecnologias (NT) é empregado para caracterizar os novos produtos e técnicas que são produzidos com o objetivo de auxiliar o homem nas diversas atividades diárias. Kenski (2003, p. 20), faz uma definição clara do que seria as Novas Tecnologias, demonstrando que tudo que utilizamos em nossa vida diária e profissional como livros, giz, canetas, lápis, etc, são formas diferenciadas de *ferramentas* tecnológicas. Quando se fala da forma como se utiliza cada ferramenta para realizar determinada ação, estamos nos referindo à *técnica*. Conforme a autora, o avanço científico da humanidade alarga o conhecimento sobre os recursos da naturezae cria constantemente as "novas tecnologias", cada vez mais sofisticadas. Ainda segundo Kenski (2003 p. 18), "tecnologia" significa um: "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo deatividade".

Sendo assim, entendemos por tecnologia tudo aquilo que o homem utiliza como meio de facilitar uma ação. Podemos dizer ainda que as tecnologias sejam todos os instrumentos que corroboram com o homem nas suas atividades diárias. Na educação concordamos com a afirmação de Chaves (texto: Tecnologia Conceitos Básicos), quando afirma que um conjunto de tecnologias afetou a

educação, como aescrita alfabética a imprensa e a partir do século passado temos as invenções do telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo o qual provocou e ainda tem provocado mudanças de ideias, culturas e costumes, e hoje todas estas tecnologias estão integradas ao computador e aocelular.

Entre as tecnologias que o ser humano inventou estão algumas que afetaram profundamente a educação: a fala baseada em conceitos (e não apenas grunhidos ou a fala meramente denotativa), a escrita alfabética, a imprensa (primeiramente de tipo móvel), e, sem dúvida alguma, o conjunto de tecnologias eletro-eletrônicas que a partir do século passado começaram a afetar nossa vida de forma quase revolucionária: telégrafo, telefone, fotografia, cinema, rádio, televisão, vídeo, computador – hoje todas elas digitalizadas e integradas no computador. (CHAVES, 1999, p. 1).

Dentre as tecnologias citadas por Chaves, a evolução dos meios de comunicação e informação, tem se mostrado supremo no que se refere ao seu poder de persuasão. Para Costa (2008, p. 153), "vivemos um tempo marcado pela hegemonia dos meios de comunicação de massa e pela difusão instantânea da informação a todos os cantos da Terra", para tanto se criou a, ou as Rede(s) de Comunicação, a qual segundo Santos (2006, p. 176) "... a rede é também social e política, pelas pessoas, mensagens, valores que a frequentam" e este processo tem trazido consigo transformações nas relações sociais, políticas e culturais, principalmente com o avanço da Rede de Computadores e da internet que englobam os recursos de som, voz e imagem isto podendo ser aplicado praticamente em tempo real.

O avanço tecnológico na última década, possibilitou repensar o espaço, a territorialidades, criando novas formas de pensar e novas possibilidades nos arranjos espaciais principalmente com a popularização da *internet* nos anos noventa. Segundo Moran (2005), o progresso tecnológico permitiu maior dinamismo na sociedade atual, através da disponibilidade cada vez maior de informações de todos os tipos, seja de um trabalho acadêmico ou um

simples texto ou vídeo que o indivíduo comum queira disponibilizar na rede e das relações de troca ou compartilhamento de conhecimentos, de bate papos, criando novos tipos relacionamentos comerciais eculturais.

Estas transformações de pensamento, ideias e ideologias é trazida pelo filósofo Paul Virilo, *apud* Preto (1996, p. 42), quando se refere ao "O homem desterritorializado". Esta mesma ideia é trazida por Lévy (1996, p. 17), através do conceito do que é virtual. Para estes autores não é uma desrealização, mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado, onde o indivíduo procura agora integração em uma entidade ou grupo a qual ele se inclui. Ambos tratam da existência do não lugar onde os sujeitos se relacionam sem a necessidade de estar presentes no território físico, este mundo virtual, descaracteriza o homem antes ligado ao seu território.

Esta nova forma de relação entre o ser real e o ser virtual se dá através do avanço das tecnologias da informação; surgindo novos espaços de vivencias e consequentemente novas formas de aprendizagem. Este espaço recebeu o nome de "cyberspace" ou ciberespaços, que abrigam cada vez mais pessoas que têm os mesmos gostos e ideias, trocam informações e experiências, criando linguagens e possibilidades, normas e regras, portanto, vão além dos limites territoriais.

2 AS TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO

Podemos afirmar, que a escola sempre fez uso das tecnologias pois,

É impossível educar sem a mediação tecnológica. Em todos os momentos da civilização humana, a sociedade buscou as ferramentas tecnológicas disponíveis para fazer educação. Tecnologias que se apresentam pela descoberta de novos usos de elementos da natureza para propiciar a extensão das possibilidades humanas de sobrevivência. (Kenski, 2003, p. 267)

No entanto com o rápido avanço tecnológico principalmente na década de noventa e na década atual a escola tem enfrentado dificuldades principalmente no Brasil para inserir e acompanhar a evolução das tecnologias no, ou para o espaço escolar.

Quando dizemos "no" espaço estamos falando da aplicação das ferramentas tecnológicas aplicadas ao ensino e "para" queremos nos referir a aquisição destes pela escola seja para uso pedagógico ouadministrativo.

Em relação ao saber, Lévy (2009), sinaliza o papel das tecnologias intelectuais, como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Em face do saber destotalizado no ciberespaço, Lévy põe às claras quão inadequado se mostra a pretensão de abordar o todo do conhecimento. Ele propõe uma reflexão sobre os sistemas de educação, face aos desdobramentos da cibercultura na nova relação com o saber. Ao fazê-lo, o erudito explica que a velocidade do surgimento e a renovação de sistemas estão cada vez maiores e que, muito provavelmente, uma pessoa que inicia um percurso profissional não chegará ao fim, com o mesmo conhecimento, pois muitas mudanças ocorrerão no decorrer desse processo. Assiste-se ao surgimento de uma nova configuração no mundo do trabalho, face ao fato de que a construção de conhecimento cresce a cada dia. Isso porque trabalhar significa aprender, construir saberes, trocar experiências. Na era digital, as funções humanas modificam-se, pois as tecnologias intelectuais - expressão de Lévy - são dinâmicas, objetivas e podem ser compartilhadas por várias pessoas. Os saberes construídos no atual mundo do trabalho têm muito valor, pois as transformações e necessidades das empresas fazem com que o homem evolua suas ideias e aprimore seus conhecimentos.

Se analisarmos as tecnologias idealizadas anteriores ao século XIX, o surgimento das invenções permitiam a adaptação e com o domínio da técnica aplicava-se na educação, assim estas tecnologias eram incorporadas ao cotidiano da escola, como algo simples

e sistemático a qual devido o longo tempo para o surgimento de outra como afirma Kenski (2003), esta deixava de ser vista como uma ferramenta tecnológica. Porém com a rápida transformação das tecnologias estimulada pelo processo de globalização e acirrado através da imposição do mercado de trabalho, o que nos obriga está sempre atualizado, sempre estudando novos aplicativos digitais "técnicas" para estamos inseridos no meiodigital.

Desta forma, apesar do profissional de educação sempre ter utilizado de certa forma tecnologias em suas atividades docentes, a escola não tem conseguido acompanhar sua evolução, assim há necessidade de se repensar as políticas públicas para inserção das tecnologias na escola, uma vez que,

Os desdobramentos de suas aplicações e funcionalidades, a sua exploração pelo mercado produtivo e a implantação em todos os setores, deram origem a um novo modelo social globalizado, identificado internacionalmente como Sociedade da Informação. (KENSKI, 2003, p. 267)

Assim, entendemos que a escola, enquanto instituição formadora do indivíduo deve estar inserida neste processo, uma vez que esta possui em uma de suas primícias formar cidadãos capazes de viver em sociedade de forma digna, porém estas necessidades se contrapõem a velocidade do tempo da escola e das Tecnologias da Informação que cria e recria novas formas de comunicação e interação através dos espaçosvirtuais,

A evolução continua nos meios e processos. As constantes mudanças não se apresentam como ameaças, mas como oportunidades para a integração, o diálogo, a interconexão entre as mais diversas iniciativas educacionais, no sentido de convergência de pessoas e conhecimentos. Educação e comunicação, mais do que faces diferentes da mesma moeda, se integram e se complementam. (KENSKI, 2008, p. 662)

Porem Kenski, (2003, p. 267) mostra que "Uma nova e diferenciada realidade que se impõe plena de desafios à forma como se

faz Educação na atualidade". Diante destes desafios Moran (2004 p. 248), enfatiza o que deve ter em uma sala de aula para uma educação de qualidade. "Precisa fundamentalmente de professores bem preparados, motivados, e bem remunerados e com formação pedagógica atualizada. Isso é incontestável". Esta atualização constante do profissional em educação é necessária, pois o mercado educacional começa a exigir um profissional de educação com afetividade, com humanismo e ética, sendo um professor criativo, experimentador, orientador do processo de aprendizagem tanto presencial quanto a distância, estimulador da curiosidade do aluno, que busca a informação mais relevante, coordenando o processo de apresentação dos resultados, questionando os dados apresentados, contextualizando-os e adaptando-os à realidade dos alunos. Nesse sentido, as tecnologias de comunicação não substituem o professor, mas modificam a relação professor/aluno ouvice-versa.

Todas estas mudanças necessárias ao profissional de educação são motivadas especialmente pela evolução das mídias e principalmente da internet que criam novas culturas que segundo Kenski:

A atual revolução cultural provocada pelas tecnologias digitais – baseada nas inovações tecnológicas de informação e comunicação oferecidas pela microeletrônica, informática e digitalização da informação – se consolida na ampliação do acesso às mais novas oportunidades comunicacionais oferecidas pelas redes. O acesso e uso constante das redes digitais geram um processo gradual e estrutural de transição e de transformação da organização humana. (KENSKI, 2008, p. 660)

Assim podemos ver que através da popularização das TICs nos últimos anos proporcionou ao usuário deixar de ser somente um agente passivo, este passou a ter a possibilidade de interagir divulgar ideias através de vídeos, sons e texto em blogs etc. Segundo Barros, (2007, p. 73) "Os meios de comunicação, até então não permitiam de forma simples, que o cidadão comum pudesse divulgar suas ideias e expô-las para uma audiência significativa, o que, a partir do surgimento da Internet, torna-se comum...". Esta possibi-

lidade dada pela internet ao usuário agora além de buscar informação poder ser também ser colaborador,

[...] a mídia mais democrática que já surgiu por colocar o emissor e o receptor coma mesma capacidade de produzir informação, e irá ainda facilitar sobremaneira o acesso a informação seja ela forma ou informal, o que contribuirá, se os educadores se apropriarem dessa ferramenta de forma produtiva, na maior oportunidade de inclusão através da educação (BARROS, 2007 p. 69)

É neste contexto que as escolas brasileiras, em sua maioria, vem há muito tempo deixando uma lacuna, por não haver uma política clara de reestruturação escolar para acompanhar esta evolução tecnológica hoje em evidência.

De tal modo é necessária a execução das políticas educacionais voltadas a inserção das TICs, para a formação continuada do professor, sua valorização pessoal além de um Projeto Político Pedagógico voltado para uso das tecnologias na escola, para inclusão do uso de novas ferramentas disponíveis por meio das TICs como: rede de computadores, jogos, salas de bate papo, filmes, listas de discussão, *blogs, website, whatsapp*, dentre outros, como ferramentas educacionais.

Em vista aos argumentos apresentados, a inserção da TICs nas escolas é ainda um desafio para as Políticas Públicas, da mesma forma sua integração com a educação, cabendo analisar os desafios para inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação nas escolas públicas da cidade de Jacobina, uma vez que esta é de extrema importância na atual conjuntura da sociedade contemporânea.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS

A definição do termo política é muito complexa, portanto não temos a intenção de explicar a complexidade da política, assim buscamos uma definição, um subsídio para compreendermos as ações das políticas para inserção das TICs na educação. Segundo a

enciclopédia Mirador, o termo política se refere "...a capacidade de governar, de decidir em última instância, de determinar, inclusive coercitivamente, a conduta dos governados, imprimindo este ou aquele rumo à vida da coletividade". Assim políticas públicas são atos governamentais de um grupo de indivíduos que vivem aglomerados, criando normas, ou seja, leis para conduzir, moldar à sociedade de acordo com os interesses e perspectivas da maioria de um dado grupo, segundo Calvez (1997), a política tem um caráter "universal", portanto as ações de interesses de um dado grupo são tomadas pelo Estado e elevado ao universal, buscando desta forma fazer justiça social, para o autor este é um dos motivos ao qual ela não consegue atender a todos os grupos sob sua administração, porém devemos entender que o objetivo das leis criadas é a sociedade para isto buscam dar o mínimo de consenso às relações sociais seja dos indivíduos ou de grupos, pois,

E é com essa vida da sociedade que a legislação tem a ver! Com efeito, a lei pretende ser a expressão do direito, o qual, por sua vez, surgiu como tentativa de instauração de determina ordenação do social. Como se sabe, o direito nasceu na civilização humana como forma de organizar as relações entre os homens, de modo a garantir um mínimo de simetria nessas relações, assegurando, assim, a justiça, ou seja, que um mínimo de equidade nelas reinasse. (SEVERINO, 2005, pag. 57 e58)

Isto não significa que esses grupos sociais sejam passivos, segundo Calvez (1997), é cada vez maior a intervenção da sociedade organizada nas decisões governamentais, através de manifestações e documentos como abaixo assinados buscam alterações nas leis, contrariando a origem segundo o autor do político como "dotado de poder", que decide as ações e os planos governamentais, os quais passam a sofrer influências de grupos sociais e de diversos setores que buscam interesses particulares.

Contudo, a expansão do sistema capitalista tem sofrido mudanças de acordo com Castells (2005, p. 39), "o próprio capitalismo

passa por processo de profunda reestruturação caracterizado por maior flexibilidade de gerenciamento, descentralização das empresas e sua organização em redes". Estas mudanças no capitalismo estão diretamente ligadas a evolução da tecnologia da informação, que possibilitou a integração global dos mercados financeiros, como também vários acordos para criação de blocos econômicos e sistemas independentes, que funcionam como uma unidade em tempo real, buscando lucro com o menor custo possível.

De acordo com Castell (2005, p. 43), a sociedade "não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas", ou seja, para compreendermos determinado desenvolvimento torna-se necessário analisar as ferramentas utilizadas por ela.

Portanto entendemos que as políticas públicas são de extrema importância para a sociedade, uma vez que é através delas que se organizam ações e deliberações, que irão contribuir para o avanço econômico social e cultural de uma dada sociedade. Dessa forma, as deliberações feitas pelos governos influenciam em todas as esferas sociais, principalmente na educação pública, que depende de investimentos governamentais para sua implementação.

Diante do exposto buscamos analisar as políticas de inserção das TICs, como a LDB e o Plano Nacional de Educação, uma vez que estes são corresponsáveis pela formação do indivíduo, que é antes de tudo um ser social.

4 A LEI DE DIRETRIZES E BASE – LDB; E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE

Diante da necessidade de se obter respostas quanto às implicações da inserção das TICs nas escolas, achamos por bem começar a nossa reflexão pela principal ação política sancionada na década de noventa, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu ministro da educação Paulo Renato de Souza, em vigor até os dias atuais, que foi a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, aprovada em 17 de dezembro 1996.

A pesar desta sofrer uma série de conflitos políticos para sua aprovação. Foram realizadas reuniões partidárias com pressões dos partidos de situação e oposição, seminários e fóruns organizados tanto pelo poder público quanto por instituições educacionais e sociedade organizada, que debatiam e contribuíam com propostas para diminuir ou sanar as disparidades regionais de um país com dimensões continentais, principalmente no que se refere à educação. Tais discussões buscavam uma equidade no processo educacional em todo território nacional, tendo em vista que a política educacional é uma política social e segundo Severino (2005, pag. 57) "educação nacional" é, na verdade, um processo social amplo e profundo, que atinge as próprias entranhas da vida da sociedade. Sendo assim, a LDB concebida como um projeto político-social não poderia deixar de fora as contribuições e aspirações da sociedade civil trazidas dos fóruns ou das discussões ocorridas. Entretanto, essas propostas sofreram grandes modificações durante a tramitação no Senado, com o objetivo de atender aos interesses de um governo neoliberal.

Apesar de todos os conflitos e alterações ocorridas no texto original da LDB para o texto aprovado, esta foi e continua sendo um grande avanço na educação brasileira, uma vez que teve, em princípio, na sua elaboração a participação de entidades educacionais que buscavam criar uma lei que servisse de base para formação educacional igualitária para toda população do país. A aprovação da LDB deu ao Ministério da Educação e Comunicação – MEC-novas bases e novas diretrizes e uma nova concepção da relação entre educação, estado, sociedade eeconomia.

Para atender aos anseios de todos inseridos no processo educacional que visavam a modernização do ensino no Brasil, a Nova LDB deveria abarcar as mudanças sociais e tecnológicas surgidas no inicio da década de noventa. Mas, de acordo com Alves (2002) *apud* (CERQUEIRA; CERQUEIR; SOUZA; e MENDES, sem paginação),

a lei foi aprovada nos moldes do ideário neoliberal, sendo um dos motivos que levou a mesma ter permanecido ambígua por apenas conceituar a educação, sem assegurar o seu cumprimento, como afirma Severino (2005, p. 65) "... Desse modo, a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar".

Dessa forma, podemos entender que mesmo com a descrição na LDB das responsabilidades pela educação como dever também do estado, o avanço da educação depende principalmente das medidas ou ações dos gestores, principalmente no que diz respeito aos investimentos para qualificação dos professores e no aparelhamento das escolas.

Apesar de todas estas interferências, temos na Lei poucas citações sobre tecnologia, dentre elas está o art. 32, define que o aluno do ensino fundamental deve ter compreensão da tecnologia. Portanto a tecnologia deve ser parte integrante na formação do aluno, o que vem a ser comprovado também no:

Art. 36°. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (BRASIL, 1996)

Tal artigo trata da inserção das tecnologias no ensino profissional e no ensino superior, a lei deixa clara a importância da inserção tecnológica no processo educacional para formação do aluno.

Entretanto, há um grande desafio nas politicas publicas que vai desde a questão doa: financiamento das TICs na escola; implantação; a manutenção; capacitação técnica de manutenção; capacitação dos professores para trabalhar com asTICs.

Não pretendemos aqui responder tais questões mais trazer o que esta posto sobre as politicas implementadas para tentar driblar alguns desses obstáculo. O MEC principal órgão responsável pela educação brasileira, desenvolve desde a década de 90 ações como a implantação e implementação de diversos projetos, como a TV Escola, o PROINFO, Um computador por Aluno, Programa Banda Larga nas Escolas, Educação conectada e Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais.

Estas propostas apresentadas no portal do MEC busca atender ao Plano Nacional de Educação-PNE, o qual tem suas metas a serem alcançadas até 2024. Quero destacar o programa de Inovação Educação Conectada e Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, o qual visa atender mais de vinte e duas mil escolas e doze milhões de alunos isto na fase inicial do Programa. O projeto tem segundo o MEC três grandes fases: "a Indução, Expansão e Sustentabilidade". Portanto o município o estado deve manifestar o interesse em participar o programa, através de inscrição feita em formulário próprio do MEC, este ainda conta com o monitoramento do programa, buscando assim dar maior eficácia do investimento feito pelo MEC.

Já a Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, segundo o projeto vai permitir ao docente navegar por mais de vinte mil recursos educacionais, uma vez que este prever reunir o programas conhecidos como TV Escola, o Portal Domínio Público entre outros que tem um perfil educacional em um único lugar, contribuindo para maior facilidade de acesso as informações e conteúdos, os quais propõem interação e compartilhamento de experiências didáticas de uso das TICs no cotidiano escolar.

Diante do exposto percebe-se que as politicas publicas pensadas e escrita, buscam a qualificação profissional do docente frente as chamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, bem como a inserção deste no processo de ensino e aprendizado, contudo vale salientar que estas politicas públicas, só terão eficácia se a coordenação escolar juntamente com os docente estiverem juntos na elaboração de suas políticas educacionais e como consequente suas práticas docente, que visem fazer uso dos meios de comunicação como a ferramenta a potencializar o ensino discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a educação tenha tido mudanças no decorrer dos anos, ainda há muito para ser mudado e sem sombra de dúvida essa qualidade e eficiência pode ser proporcionada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação. Isso por conta de todas diversidade que a mesma pode proporcionar a partir das informações já obtidas e por conta de toda sua diversidade. Sendo assim alguns paradigmas precisam ser quebrados e a busca da formação continuada e de qualidade deve se tornar prioridade e fazer parte do currículo da educação uma vez que que a escola é um campo social, político e ideológico que atende uma demanda diversificada entre gênero, etnia e classesocial.

Nessa perspectiva é preciso também que a mesma não seja imposta como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam. Enfim, é preciso admitirmos que estamos vivendo uma época em que as novas tecnologias são constitutivas das práticas sociais de interação que as coisas não irão mudar como num passe de mágica, mais há grande necessidade do professor reinventar seu fazer pedagógico, incorporando as TICs no cotidiano da sala de aula buscando compreender a própria prática e transformando-a ou adequando-a as novas demandas atuais. Não se trata de fazer do mesmo um especialista em informática, mas de criar condições para que se aproprie, gradativamente das formas de utilização dos recursos informatizados e gere novas possibilidades de sua utilização educacional.

Contudo não basta a penas modernizar o sistema educacional com máquinas e nem apenas adotar novos programas, métodos e estratégias de ensino. É preciso muito mais. É preciso organizações políticas, formação dos professores, um projeto político pedagógico, elaborado coletivamente e continuamente revisto, atualizado e alterado segundo os interesses emergentes e a busca contínua por construir projetos interdisciplinares de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino Médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas/SP: Autores Associados, 2002. p. 170.

BARROS, Maria Luiza Gonçalves de. ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Indagações sobre comunicação digital com foco na educação on line. In: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos (org.). **Educação, Tecnologias e Representações Sociais.** Salvador: Quarteto, 2007.

BRASIL, **Lei 9394/96, 20 dez. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31. dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 3ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S.A., 2005.

CERQUEIRA, Aliana Georgia Carvalho; CERQUEIR, Aline Carvalho; SOUZA, Thiago Cavalcante de; MENDES, Patrícia Adorno. A TRAJETÓRIA DA LDB: UM OLHAR CRÍTICO FRENTE À REALIDADEBRASILEIRA.

http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira.pd f acesso em 22 de abril de 2010.

CHAVES, Eduardo O C. **Tecnologia na Educação: Conceitos Básicos,** 19/2/1999. Disponível em: http://www.edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm# Tecnologia%20na%20Educação. Acesso em: 07 jun. 2010.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. **Mudanças da cultura docente em um contexto de trabalho colaborativo mediado pelas tecnologias de informação e comunicação.** Perspect. ciênc. inf. v.13 n.1 Belo Horizonte jan./abr. 2008. p. 152–165. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a10.pdf Acesso em: 25 mar. 2009.

HABERMAS, Jurgen, 1929 – **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade, Volume II/ Juurgen Habermas; Tradução Flavio Beno Sieberneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1977.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e comunicação: interconexões e convergências.** Educ. Soc. v.29 n.104 Campinas out. 2008 17p. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0229104.pdf. Acesso em: 25 mar. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Em Foco: Educação e Tecnologias.** Educ. Pesqui. v.29 n.2 São Paulo jul./dez. 2003. http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a05v29n2.pdf Acesso em: 25 mar. 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

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

LEVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo. 1996

MORAN, Jose Manuel. **As múltiplas formas do aprender. Entrevista Revista Atividades & Experiências do Grupo Positivo,** julho de 2005. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/. Acesso em: 20 ago. 2007.

MORAN, Jose Manuel. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** In: 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, *in* ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. Vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa** – Características, usos e possibilidades. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º SEM. 1996. Disponível em: http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acesso em: 07 jun. 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e emoção. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

SEVERINO, Antonio Joaquim. PEREIRA, Eva Waisros. LOBO, Heloisa Helena. BELLONI, Isaura. PINO, Ivany. MONLEVADE, João. AGUIAR, Márcia Ângela. GRACINDO, Regina Vinhaes. HADDAD, Sérgio. VIEIRA, Sofia Lerche. DIDONET, Vital. TEIXEIRA, Zuleide Araújo. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Projeto Político – Pedagógico da Escola:** Uma Construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995

WAHRHAFTIG, Ramiro. **TV Escola no Âmbito das Secretarias de Educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Seminário Internacional. Brasília: Inep, 1998

CAPÍTULO 6

DA ROÇA À CIBERCULTURA

Itinerários e desafios da docência na era digital

Josiane Bispo da Cruz Lima¹ Keila Souza dos Santos² Rodrigo dos Reis Nunes³

Este artigo analisa a entrevista narrativa de um professor da rede estadual de ensino da cidade de Serrolândia-Bahia que relata acontecimentos de sua trajetória acadêmico-profissional, incluindo aspectos relacionados à formação familiar, memórias da infância e do período de escolarização, entrada e trajetórias formativas na profissão docente e outros espaços e tempos da formação.

A respectiva entrevista perpassa pelo processo de reflexão sobre os seguintes eixos discursivos: singularidades que compõem as vivências do sujeito, itinerância roça/cidade, formação como um *continuum*, comunidade aprendente e aprendizagem no mundo virtual. Em cada eixo discursivo revelam-se a complexidade das relações educacionais estabelecidas, assinalando assim os processos

¹ Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia MPED – UNEB (Campus IV – Jacobina-BA). E-mail: josianebc@hotmail.com

² Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia MPED – UNEB (Campus IV – Jacobina-BA). E-mail: keilasouza@gmail.com

³ Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia MPED – UNEB (Campus IV – Jacobina-BA). E-mail: rrnunes@uneb.br

de ensinar e de aprender como revela Gatti (2013) ao afirmar que práticas geram teorizações e teorizações geram práticas. Estas questões denotam a relevância de um processo permanente de exercício crítico sobre as práticas pedagógicas e os docentes nas mais diversas especificidades.

É imprescindível discutir os vários aspectos que constituem a profissão deste docente, observando assim as singularidades de cada fase da vida e respectivas contribuições no seu processo formativo como cidadão, aluno e professor, de forma a perceber como cada etapa tem sido compreendida dentro e fora do ambiente escolar.

O entrevistado, ao recordar as experiências vividas, sistematiza aspectos que implicam reflexão, pautados em suas crenças, valores e opiniões que colaboraram significativamente com a construção de sua identidade docente. Nesta perspectiva, o presente estudo proporciona uma compreensão acerca dos movimentos do processo da formação identitária profissional, na medida em que instiga reviver este percurso. Sendo assim, reviver a trajetória escolar do respectivo educador perpassa pela reflexão sobre o desenvolvimento profissional e sua consolidação através de experiências importantes para ressignificar algumas memórias escolares e pelo reconhecimento intrínseco das influências dos contextos social, familiar, religioso que o constituíram enquanto pessoa e profissional, na busca efetiva pelos meus sonhos e ideais.

Ao analisar a respectiva entrevista, consideramos pertinente elencar a importância da formação como processo contínuo, visto que o contexto atual requer um docente em constante formação, permeada pelos aspectos múltiplos que o caráter complexo da sociedade exige, visto que é necessário que assumam uma postura de aprendizagem permanente, aspecto indissociável do desenvolvimento profissional.

A partir dos pressupostos discutidos, compreendemos a formação docente como um processo que exige reflexão e ação sobre a

prática pedagógica, na qual deve estabelecer como foco os processos de ensinar e aprender em todas as dimensões. Neste estudo, evidencia-se uma profícua discussão de questões relacionadas a formação sujeito/professor, docência e tecnologia.

1 ITINERÁRIOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO/ PROFESSOR

O exórdio da discussão da qual pretendemos apresentar aqui neste tópico se materializa pelos vieses múltiplos e contínuos de temáticas que são expansivamente subjetivas e que se fundamentam em expressividades não meramente teóricas de um fato – senão dizer, de fatos – mas se articulam por processos que reconstroem valores continuamente, por experiências várias vividas ao longo de um percurso. A formação do sujeito que, posteriormente, se torna professor, traz para a sua prática elementos significativos de vivência que se desdobram em saberes que operam sobre este sujeito em sua trajetória como profissional da educação.

Não buscaremos enveredar na amplitude conceitual que tanto essa temática abrange, uma vez que não se configura como proposta desse trabalho, mas nos nutriremos de uma discussão que perpassa pelos valores do sujeito nascido na roça e a sua formação enquanto educador na escola da cidade.

Ao salientarmos questões de valores e, mais especificamente, valores docentes, precisamos considerar as singularidades que compõem as vivências do sujeito. Lima Junior e Andrade (2012, p. 81) afirmam que, falar da docência, ultrapassa questões descritivas reducentes, uma vez que:

[...] a escrita docente não se refere, em primeiro lugar, ao mundo dos conceitos e abstrações em torno do ser docente, como um primado exclusivamente cognitivo e teórico, mas à escrita como expressividade pessoal e singular. A atos expressivos, cujas memórias e arquivos não são um reservatório estático e fixado para a recomposição de um passado e de

uma origem pura e ideal, mas um dinamismo relativo à intencionalidade, significações, significantes, nos termos da criação/instituição de uma realidade a partir de um saber ser e estar na coisa, no processo, neste caso, na educação e na docência.

Dessa maneira, as variadas significações permeiam os discursos e práticas do professor que fala de si e de sua formação, desvelando as peripécias complexas que compõem o seu ser, fazendo-nos compreender que, na análise de um fragmento de fala desse sujeito em um tempo específico, podemos ter acesso apenas a um recorte narrativo, subpresente nos inúmeros elementos constituintes da subjetividade desse sujeito.

Ao vislumbrarmos a narrativa do professor João (nome fictício atribuído ao entrevistado), percebemos a abordagem que ele apresenta acerca do seu processo de concepção de valores, não somente para a época específica a qual narra, mas valores que hoje são reconhecidos por ele como subsídios basilares de sua formação:

Nasci e cresci nessa comunidade onde estudei, onde aprendi a mexer com a terra, onde aprendi os valores da vida, do homem do campo e esse processo pra mim ele foi muito interessante porque os valores que eu aprendi ali no campo, eu carreguei, né?, pra minha vida.

Os valores do homem nascido na roça são determinantes para o seu espaço de vivência. O professor João faz questão de apresentar o seu contexto de vida quando descreve que "minha família é toda lavradora, vive do campo e a escola que eu comecei a estudar é lá na comunidade". A interconexão entre a apresentação de quem são seus familiares, de como vivem e a apropriação do lugar da roça como espaço primário de acesso à escola, nos conduz à percepção acerca do senso de pertencimento do sujeito como um "ser dali".

O processo de alfabetização do professor se deu dentre a lida na roça, das brincadeiras e das dificuldades advindas da falta de carteira que compunha o cenário da "casa alugada pela prefeitura", onde funcionava a escola: Mas de certa forma o ambiente de aprendizado era muito... o ambiente era muito agradável porque tinha muito espaço a gente corria muito, brincava muito, na hora do intervalo a gente... eu lembro que a gente brincava de bola, então tinha as dificuldades hoje eu percebo uma realidade muito complicada pra se trabalhar e pra se estudar, primeiro pela, pela quantidade de carteira que tinha que não tinha carteira pra todo mundo, sempre chegava aquele que ficava sem carteira e tinha que sentar num banquinho improvisado, mas esse foi o contexto onde eu aprendi, onde eu fui alfabetizado e de certa forma, hoje todo meu processo de alfabetização aconteceu ali, né?

As classes multisseriadas são um fator relatado por João e que predominou por muito tempo na realidade das escolas da roça, respaldadas por justificativas que vão desde a falta de professores, mesmo leigos, para o ofício, currículo deslocado da realidade do campo, falta de acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação, até a infraestrutura inadequada (HEIGE, 2011). Os alunos, muitas vezes, vistos como um *corpus* homogêneo.

Como parte de uma realidade dos sujeitos da roça, João se vê "forçado" pelas circunstâncias em ter que estudar na cidade após o seu processo de alfabetização, uma vez que sua comunidade não dispunha de salas de aula de ensino fundamental.

Termina a 4ª série ("o primário"), roça não oferecia mais a continuidade dos estudos dos alunos e alunas moradores daquele lugar. É chegada a hora de uma nova escola, em um outro lugar [...] de deixar a turma multisseriada [...] desterritorializar-se no percurso escolar já trilhado". (RIOS, 2011, p. 108).

Os "itinerários" que justificam a composição do título desse tópico se tornam peculiares, ao percebermos na fala do professor, primeiramente o percurso que foi obrigado a fazer para a cidade para estudar, mas não algo estritamente fixo, pois, após a conclusão do ensino fundamental, ele muda o seu itinerário, indo viver na cidade vizinha, considerada mais desenvolvida e que permite que

ele continue estudando, mas trabalhando também como fazia quando vivia na roça.

Então, depois não tinha transporte escolar para vir para a cidade e aí eu lembro que eu comecei vindo estudar aqui em Serrolândia, 9 Km da minha, da casa dos meus pais até aqui a sede, e eu lembro que comecei estudando vindo de bicicleta, eu vinha pela manhã no turno matutino e aí eu sei que eu guentei até metade do ano, na metade do ano quando o sol começou a esquentar, pra voltar pra casa tava complicado, aí começou a aparecer alguns carros que trazia é...alunos pra escola, era carro aberto, [...] a gente estudava a tarde e voltada pra casa. [...] E assim desenvolveu meu processo de estudar o ensino fundamental, logo depois eu passei, fui morar em Jacobina, fiquei um período em Jacobina onde eu trabalhei como... é... vendedor ambulante de uma barraquinha onde vendia doce, bala... pra mim também continuar estudando.

A vida "itinerante" do professor ainda se prolonga, pois, mais uma vez, ele compreende a chegada de oportunidades, até mesmo para sua formação/escolarização, a partir da mudança de lugar e que é projetada pela progressão ao acesso aos grandes espaços urbanos.

E pra mim, o meu processo de formação ou de, é... escolarização, ele passa por aqui, então ele passa: Serrolândia, Jacobina e daí de Jacobina em diante o meu processo deu uma guinada porque em Jacobina eu já tava com outros projetos acontecendo em minha vida, onde eu fui, pensava em ir pro seminário, estudar pra ser padre e aí toda a minha vida começou a se desenvolver, a voltar pra esse projeto do sacerdócio. Daí em 99 eu fui morar em Belo Horizonte e lá comecei, aí começa-se toda uma etapa de formação pra vida religiosa e nesse processo de formação pra vida religiosa é apresentado pra gente, de certa forma, todo um contexto da vida acadêmica do processo de formação e foi ali que aprendi, de certa forma, ou fui compreender que o processo de aprendizado ele é longo e que ele não tem, é... não tem uma data pra terminar, a gente sabe quando começa

mas não sabemos quando encerrar, provavelmente quando fecharmos os olhos e partirmos pra uma outra realidade.

O professor apresenta sua formação por vertentes de choques e comparações, assim "a formação é um processo interior; liga-se a experiência pessoal do sujeito que se permite transformar pelo conhecimento" (BRAGANÇA, 2012, p. 63). Nesse sentido, professor João compreende toda a complexidade e infinitude do processo de formação, sendo esta um *continuum*, uma "busca vital, saber-viver, busca de si e do nós, da felicidade, do sentido e do conhecimento" (JOSSO, 2002, pp. 66-80 *apud* BRAGANÇA, 2012, p. 64).

Um menino da roça que passou a viver em entre-lugares e que, a partir dessas instâncias, recebe os atributos peculiares de sua composição de ser professor, não negligencia, mesmo com realidades distintas daquelas que configuraram seu processo de alfabetização na roça e não deixa de trazer uma realidade comparativa para o sentido reflexivo de sua formação.

Quando a gente começou a fazer estágio, a gente começou a fazer, desenvolver trabalho nas escolas, principalmente nas escolas da periferia de Belo Horizonte, o que pra mim me chamou bastante atenção o contexto de educação na grande cida... nas grandes cidades e o momento que a gente tava vivendo no Brasil e aí não tem jeito de não fazer um paralelo com o meu processo de educação como é que eu fui educado, onde eu fui educado, né?...a zona rural, contextualizando com aquele novo momento [...]. Pra mim, uma das coisas interessantes nesse processo é porque eu tava... eu sou natural daqui de Serrolândia, daqui da Bahia, do nordeste e tava trabalhando nas escolas de Belo Horizonte ou nas escolas do sudeste que a gente acaba fazendo esse paralelo e pra mim isso foi muito rico [...].

Nesta ótica, o processo de formação se dá através dos deslocamentos, das itinerâncias, das experiências significativas do sujeito, do contato com o coletivo que compartilha o mesmo espaço, tais experiências "vêm de um investimento social, no caso do processo escolar, ou das tramas, dos encontros e desencontros que temos com os outros e com o meio, ao longo da vida" (BRAGANÇA, 2012, p. 66). Assim, ao compartilhar suas vivências o professor João mostra-se imerso e envolvido em suas relações, nos processos dinâmicos que o constitui docente, tornando o espaço educativo uma comunidade aprendente, que possui força vital nas interações, nos saberes e fazeres que emergem do transcurso educativo.

2 DOCÊNCIA E TECNOLOGIA: UM PROFESSOR "PLUGADO"

A profusão de recursos tecnológicos com os quais nos deparamos nas diferentes áreas que englobam a vida humana estão em amplo desenvolvimento. Em tempos pós-modernos, a fugacidade de informações, a variedade de formas de comunicação, as diferentes possibilidades de conectar as pessoas em diferentes lugares, o potencial de conteúdo disponível por meio da internet vêm dar um caráter outro à organização da sociedade, refletindo no cotidiano, no nosso comportamento e nas relações humanas.

Ao tratar de sua prática docente na contemporaneidade, o professor João compreende o uso das tecnologias da informação e da comunicação como algo extremamente necessário. Ainda em sua formação acadêmica, o professor faz um paralelo entre o lugar de onde veio e as composições da escola nas quais ele estagiava. E hoje, como educador de filosofia, se coloca favorável à discussão desta temática que carece de aprofundamento prático e teórico nos espaços escolares. Como podemos perceber no excerto:

[...] o momento que eu tive contato comas irmãs paulinas e lá eu fiz um curso com elas que é chamado de CEPAC, era um programa de serviço para a comunicação, esse curso que eu fiz era um curso pra se trabalhar com vídeo, com rádio, com filmes, com todos os recursos tecnológicos que tivesse no momento e que a gente pudesse utilizar. Claro que o contexto era outro, a gente tinha que utilizar os recursos tecnológicos na ati-

vidade que a gente desenvolvia, mas eu sinto que isso me introduziu decerta forma no mundo das tecnologias e me fez acordar pra isso, que não dá pra ser professor ou não tem como ser professor e não tem como desenvolver qualquer atividade hoje sem se conectar com essa realidade dessas tecnologias. [...]

Os recursos tecnológicos são inseridos no fazer pedagógico do professor João a partir de um momento de formação, com as tecnologias que ele tinha à mão, disponíveis, o que enfatiza a necessidade da autoformação permanente para atender as demandas sociais e educacionais no âmbito do que é necessário ao espaço educativo. Esse processo de formação não pode ser visto como desconexo ou um simples ajuste à mão de obra, mas sim considerando o sujeito como um todo, conectado à realidade, para que este se perceba e vislumbre seu desenvolvimento e crescimento profissional. "O desafio imposto aos docentes é mudar o eixo de ensinar para optar pelos caminhos que levem ao aprender" (BEHRENS, 2013, p. 79), tal aprendizagem deve englobar o professor, o aluno e a comunidade em condições iguais; uma aprendizagem recíproca, contínua, em fluxo, a serviço do coletivo inteligente.

Para um docente estar sempre conectado a realidade, como sugere João, para se constituir uma docência conectada ou uma ciberdocência, os sujeitos escolares devem ser interagentes em rede, a partir de uma nova disposição de saberes mediados no ciberespaço. Assim, Moran acrescenta que educar é ao mesmo tempo um processo fácil e difícil, simples e complexo e que

[...] as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula, aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital. (MORAN, 2013, p. 13)

Emerge assim um novo paradigma educacional, o papel do professor se reconfigura, as tecnologias emergentes oportunizam acesso uma gama de conhecimentos que transcendem a palavra escrita. Por meio de vídeos, imagens, sons, fotografias que se complementam, se superpõem e se metamorfoseiam, uma diversidade de linguagens líquidas integra-nos ao novo espaço de aprendizagem, um espaço desterritorializado, ao mundo virtual.

A internet contém a maior e mais abrangente coleção de dados sobre conhecimento humano, compreendendo a coleção de inúmeras bibliotecas e uma miríade de outras fontes de informações, transformando-se em uma oportunidade mais abrangente para um avanço na Educação, desde quando a imprensa escrita começou a colocar livros nas mãos de milhões de pessoas. A internet consiste em uma ferramenta de comunicação e de aprendizagem tão poderosa que não se pode ignorá-la. (MISKULIN, 1999, p. 89)

Com a globalização, erige uma nova formação de sujeito, um ser hipercomplexo (Santaella, 2007) que precisa considerar os avanços tecnológicos a partir do seu uso de maneira crítica e consciente, um sujeito conectado, plugado a essa flutuante forma de ser no mundo. Quanto a isso, assim se posiciona o professor João:

[...] eu tento utilizar, né?, das minhas tecnologias que se apresentam pra mim, [...] minha posição com relação até na discussão que hoje taí no momento, a questão da utilização do celular nas escolas, às vezes na sala de aula, eu sou completamente a favor, eu acho que nós temos que orientar o aluno, é... ele tem que ter acesso a tudo, só precisa saber quando e como acessar, a gente sabe que colocar limites e dizer assim: "olha, mas não tem por que os recursos tecnológicos não fazer parte", uma vez que a atividade de aprender e de dar aula tem uma coisa em comum, que é a pesquisa, né?, que é pesquisar, que é mergulhar, vasculhar, né?, todo processo, vasculhar tudo e descobrir, né?, questionar as coisas ir além daquilo que se apresenta pra gente.

A pesquisa como princípio educativo é destacada pelo professor como uma forma de inserir positivamente o uso do celular em sala de aula, já que este vem juntamente com os alunos e proporciona "o acesso a tudo". A mediação pedagógica é também sinalizada por ele como um caminho que proporciona a aprendizagem através do uso da tecnologia móvel em sala de aula. Com essas tecnologias, os espaços de aprendizagem se multiplicam, tornam-se

mais ricos, incentivam os alunos a questionar, pesquisar, a serem proativos, a tomarem iniciativas e interagirem (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 31).

A mobilidade proporcionada pelo uso das tecnologias móveis torna a aprendizagem mais flexível visto que ela pode ocorrer em qualquer lugar, de forma individual, colaborativa, em tempos voláteis; esta seria uma das formas de transcendermos da reprodução para a produção do conhecimento.

[...] hoje sinto que há uma... minha limitação com relação as tecnologias, é claro, que a gente é ver todo dia algo novo surge, todo dia algo novo aparece e a gente precisa tá antenado, conectado senão nós ficamos perdidos sem ter um aparato, sem ter uma conexão com a realidade, eu sinto que não dá pra ser professor hoje sem estar plugado, usar esse termo porque eu acho que é muito pertinente, sem estar plugado no mundo virtual, eu preciso estar conectado, eu preciso estar conectado nas redes sociais, conectado nas novidades que aparece, conectado nos discursos do mundo virtual, eu preciso estar conectado com as várias possibilidades de se dar uma aula hoje.

Percebemos que o professor está imerso na cultura digital, reconhece a necessidade de estar *plugado*, *conectado* com uma abertura às plurais opções para atender ao seu fazer pedagógico, assim o mesmo se descortina na "contingência de conhecer novos recursos tecnológicos, adaptar-se a eles, usá-los e compreendê-los em prol de um processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para seus alunos" (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2013, p. 143).

João posiciona-se criticamente frente ao acesso livre proporcionado pelo acesso à internet, mas não demoniza tal uso, ao contrário propõe uma alternativa de tornar o aluno conhecedor do poder que as mídias têm.

[...] ao mesmo tempo hoje eu sinto que, é... o acesso do aluno ao mundo virtual, principalmente pra filosofia, é uma oportunidade pra se trabalhar ética, uma vez que o mundo virtual é um território livre, lá você entra, você acessa o que você quer, você pega o que você quer, você vas-

culha a vida do outro, então é uma oportunidade de se trabalhar ética com os meninos. Até onde eu posso ir, qual é o meu limite, eu sei que pra filosofia é um campo vasto e que tá aí hoje em dia se descortinando e que a gente pode criar cidadãos extremamente maduros comprometidos, conscientes, mas também nós podemos criar, é... cidadãos, uma vez que a gente ou proíbe ou não oferece isso pode criar cidadãos inconsequentes e que não tem a consciência dos seus limites.

Nesse sentido, é preciso pensar sobre a inclusão das tecnologias da informação e comunicação no ambiente escolar, para que esta não seja mais uma reprodutora do conhecimento hegemônico, nem redutora do fazer pedagógico ao serem pensadas como uma solução dos problemas educacionais vigentes. O ensino de qualidade é parametrizado mediante as necessidades efetivas da sociedade, assim, no trecho, o professor expõe a sua preocupação em educar eticamente para o uso comprometido e consciente das tecnologias numa perspectiva que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento na rede e de se relacionar com ele.

Para que os sujeitos se apoderem das tecnologias da informação e comunicação de forma rica, dinâmica e contextualizada, estas precisam ser incorporadas ao fazer pedagógico não apenas como investimento em equipamentos, mas também deve-se investir no humano, na sua formação em processo, numa ótica multidimensional e ininterrupta. Dessa forma,

o ensino aproxima-se bastante daqueles ofícios e daqueles ofícios e daquelas profissões cujo espaço cotidiano de trabalho é marcado por uma grande autonomia e em que as atividades são desenvolvidas de acordo com representações, muitas vezes, renovadas, móveis, imprevisíveis na sua concretização e onde, por fim, a personalidade do trabalhador torna-se parte integrante do processo de trabalho (TARDIF& LESSARD, 2012, p. 45).

Como bem sinaliza o professor, em sua lógica existencial de itinerâncias entre a roça e a cidade "[...] todo nosso processo, todo meu processo é ele, eu sou hoje o resultado desse processo, eu sou o

resultado daquele menino que ia pra escola, mas hoje estou aqui e esse é o resultado de tudo isso, tá joia?".

Neste cenário, a formação docente é requisito ímpar para proporcionar mudanças qualitativas no ambiente educacional permeado pelas tecnologias, para que se potencialize a ciberdocência, a docência "plugada". Uma formação perene, que favoreça a aprendizagem contínua no exercício da docência e qualifique este perfil, tornando-o criativo, crítico, conectado, integrador de um novo modo de produzir educação, revalorizando o tempo e o espaço, incluindo as tecnologias contemporâneas a partir do que elas têm a oferecer ao seu saber-fazer pedagógico.

A contingência e heterogeneidade do trabalho docente, na contemporaneidade, requerem do profissional desafiar-se e instigar-se em prol da contemplação e adoção das tecnologias precedentes e emergentes numa integração crítica, interativa, plural e, sobretudo, conectada, plugada às várias possibilidades de se dar uma aula hoje.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos a itinerância do professor João, remetemos a compreensão do quanto a educação é um processo dinâmico que ocorrem espaço diferentes e de variadas formas, na qual inicia-se no ambiente familiar e nos demais espaços sociais.

O professor entrevistado evidencia que o ato de aprender é associado à capacidade de descobrir e de construir respostas para a vida cotidiana, sendo assim, as situações desafiadoras da aprendizagem tem lugar privilegiado na medida que educação tem um importante papel na sua formação humana. Por este viés, a busca efetiva da autonomia no processo de aprendizagem constitui elemento essencial para a construção de um conhecimento significativo.

Nesta perspectiva, a escola tem a função de viabilizar condições para efetivação de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo e, estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca, favorecendo sua participação na sociedade e evidenciando a autonomia e a consciência crítica.

Desta forma, a autonomia se constitui na possibilidade dos aprendizes assumirem, apoderar-se do conhecimento, não para reproduzir os saberes já formalizados, ao contrário, para se tornarem capazes de refazer o que se sabe e o que não se sabe, passando a atuar criticamente na direção de superar o senso comum e paradigmas.

É importante assinalar aqui a inter-relação entre os entre-lugares que consolidaram a formação deste docente e a interação do processo do ensinar e aprender em cada instituição que estudou, pois aponta os múltiplos fatores que permearam sua itinerância por meio dos percursos formativos pertinentes frente aos desafios da contemporaneidade.

Partindo do pressuposto de que as interações em sala de aula, nos ambientes familiares e em outros espaços de convívio influenciam significativamente a maneira como os contextos de aprendizagens se efetivam, na medida em que os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores são desenvolvidos ao longo da vida, este docente enfatiza como a aprendizagem e o desenvolvimento profissional ocorreu em sua trajetória a partir das vivências relatadas bem como os saberes são construídos enquanto ensina, por meio de atitudes investigativas e reflexão sobre a própria experiência.

Outra questão relevante é o reconhecimento da evolução da tecnologia da comunicação e da informação na sociedade contemporânea, visto que as informações perpassam nosso cotidiano e o uso dos ambientes digitais possibilitam a ressignificação na forma de aprender e ensinar, por constituir um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativa. Pensando nos desafios da era

digital, o professor entrevistado enfatiza a necessidade de estarmos conectados e plugados no mundo, pois reconhece a inserção das tecnologias da comunicação e da informação tem proporcionado mudanças significativas em nosso cotidiano, nas relações culturais, econômicas, políticas e sociais e, consequentemente no ensino e aprendizagem.

Entendemos que o presente artigo pode ser considerado relevante no sentido de que nele são apresentadas, dentre outras, reflexões a partir de entrevista narrativa, sobre as questões relacionadas aos itinerários docentes e desafios na era digital.

REFERÊNCIAS

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, Pp. 59-93.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio.** Disponível em:http://www.dicionariodoaurelio.com/Conectar. Acesso em: 04 dez. 2014.

GATTI, B. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

HEIGE, Salomão Mufarrej. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo de qualidade**. Disponível em: http://pt.slideshare.net/curriculoemmovimentopara/escolas-rurais-multisseriadas-e-os-desafios-da-educao-do-campo-de-qualidade-na-amaznia-salomo-mufarrej-hage. Acesso em: 28 nov. 2014.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Trad. Denise Bárbara Catani. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H.M. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2006.

LIMA JUNIOR, Arnaud Soares de. ANDRADE, Dídima Maria de Mello. **De como "ser professor": uma impressão de subjetividade.** In: Educação e contemporaneidade: contextos e singularidades. – Salvador: EDUFBA: EDUNEB, 2012.

MIKSULIN, Rosana G. S. Concepções teórico metodológicas sobre a introdução e utilização de computadores no ensino aprendizagem de geometria. Campinas: Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp, 1999. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000246712. Acesso em: 29 nov. 2014.

MOITA LOPES, Luis Paulo. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil. A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila & Ramos, Rosinda (orgs.). 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.& BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. SP: Papirus, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão! Identidades e discurso na escola.** – Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petropolis, RJ: Vozes, 2012. Pp. 15-54.

CAPÍTULO 7

A TERTÚLIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA PARA A COMPREENSÃO DO USO DO CELULAR EM SALA DE AULA

Josiane da Cruz Lima Ribeiro¹ Rodrigo dos Reis Nunes²

Opresente artigo é parte de pesquisa qualitativa realizada por um dos autores no Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), faz parte do Relatório Final do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED), a qual teve como temática o uso do celular por docentes e discentes no Colégio Estadual João Queiroz – Tapiramutá/Ba. Partimos da problemática que gira em torno da proibição do uso da tecnologia móvel, em especial os celulares/smartphones neste espaço escolar e vemos relevância em abordar o uso do celular enquanto tecnologia móvel, pois o mesmo tem sido um item necessário à sociedade do consumo, que reflete a identidade dos seus usuários e adentra as salas de aulas apensos aos corpos dos discentes.

Os docentes veem-se despreparados para para lidar com essas demandas que emergem da era digital, necessitando refletir e agir na/sobre sua prática para atender aos anseios dos nativos digitais e

¹ Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). E-mail: josianebc@hotmail.com

² Mestre em Educação e Diversidade (UNEB). E-mail: rrnunes@uneb.br.

da contemporaneidade. Para além dos conteúdos de ensino, o docente necessita possuir/construir outros saberes que se dão pelas trocas entre colegas, pela sua experiência e pela formação contínua, assim Perrenoud (2002) afirma que o "paradigma reflexivo" pode articular conhecimento, prática, experiências, eficácia, ética e favorecer a aprendizagem mediante a ação – reflexão – ação.

Dessa forma, por meio da utilização da tertúlia dialógica pedagógica proporcionamos espaços de reflexão/formação para que os docentes pudessem conhecer com mais profundidade os estudos acerca dos nativos digitais, bem como refletir críticamente sobre suas ações e práticas em sala de aula, colocando-se na posição de aprendiz.

Objetivamos com essa produção trazer uma discussão sobre os nativos digitais, identidade e o uso do celular em sala de aula e, sobretudo, demonstrar como utilizar a tertúlia pedagógica dialógica como estratégia de formação de professores.

1 NATIVOS DIGITAIS E USO DO CELULAR

Não podemos deixar de considerar os impactos que as tecnologias da comunicação e informação tem causado em nosso fazer cotidiano em distintas esferas. Haraway (2013) defende a ideia que a própria composição do nosso corpo é modificada pela incorporação da tecnologia no nosso cotidiano, redefinimos ou "surfamos" em identidades múltiplas e líquidas, comunicamo-nos incessantemente, acessamos informações em larga escala e na velocidade da luz.

As inovações tecnológicas tem impressionado e gerado certo desconforto aos imigrantes digitais (adultos nascidos antes da década de 80), já que estes necessitam aprender a lidar com os equipamentos tecnológicos que se tornam cada dia mais inteligentes, em contrapartida, para os nativos digitaissão extensões naturais, visto que eles "conectam-se entre si através de uma cultura comum. Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades,

atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conheceram nenhum modo de vida diferente" (PALFREY & GASSER, 2011, p. 12).

As tecnologias sempre estiveram presentes no espaço escolar e apoiaram as práticas educativas. A lousa, o livro didático, o caderno, o lápis, a caneta foram naturalizados e incorporados a rotina escolar e são praticamente invisíveis, por outro lado, em tempos de cibercultura, de cultura móvel, os estudantes, nativos digitais, adentram os espaços escolares com seus telefones móveis e muitos educadores ainda não compreenderam como lidar com os celulares na escola. Anterior a isso, não compreenderam quem é/são a juventude ou juventudes que introduz(em)-se nas salas de aulas e traz(em) seus modos de ser que muitas vezes divergem do que ainda é proposto nos currículos escolares.

Os especialistas John Palfrey e Us Gasser (2011) realizaram uma pesquisa em diversos países, através de uma parceria entre o *Berkman Center for Internet & Society* da Faculdade de Direito de Harvard, em Cambridge, Massachusetts, e o *Research Center for Information Law* da Universidade de St. Gallen, na Suiça, entrevistando nativos digitais e como resultado traçam um perfil ou retrato sociológico muito enriquecedor para o estudo aqui proposto. Para eles:

Os Nativos Digitais vão mover os mercados e transformar as indústrias, a educação e a política global. Estas mudanças podem ter um efeito imensamente positivo no mundo em que vivemos. De modo geral, a revolução digital já tornou este mundo um lugar melhor. E os Nativos Digitais têm todo o potencial e a capacidade para impulsionar muito mais a sociedade, de um sem número de maneiras – se deixarmos. (PALFREY & GASSER, 2011, p. 17)

Os nativos digitais pouco necessitam ou dependem dos educadores para acessar, adquirir, compartilhar, curtir, jogar, interagir ou produzir no espaço virtual. Numa convergência de linguagens e estilos, representando múltiplas identidades, a vivência com as mídias digitais oportuniza aprendizagens importantes para além

da pretendida na escola porque transcendem o espaço, favorecem a criatividade, a inventividade e o signo voa leve e fluído.

A formação da identidade entre os nativos digitais é diferente da formação da identidade entre as gerações pré-digitais, no sentido que há mais experimentação e reinvenção das identidades, e diferentes modos de expressão, como o *YouTube* e os *blogs*. Esses modos de expressar a identidade muitas vezes parecem aos pais e professores mais estranhos do que realmente são (PALFREY & GASSER, 2011, p. 30).

Outro conceito que designa os nascidos após a década de 80 é o *Homo zappiens*, difundido pelos pesquisadores Win Veen e Ben Vrakking (2009), representa a geração que cresceu utilizando múltiplos recursos tecnológicos, que acessa um grande fluxo de informações descontinuadas, mescla-se entre comunidades reais e virtuais, comunicam-se e colaboram em rede a depender de suas necessidades.

O *Homo zappiens* processa muitas informações ativamente, utiliza estratégias de jogo, considera a escola apenas um dos pontos de interesse de sua vida e percebe que a mesma está desconectada do seu mundo, já que são digitais e a escola é analógica, visto que ainda centra-se em transferir o conhecimento como se fazia há 100 anos (VEEN& VRAKKING, 2009).

Para Manuel Castells (2009), em pesquisas realizadas sobre comunicação móvel em três continentes, a difusão dos celulares entre a população jovem se dá por conta da capacidade de abertura que os jovens tem frente às novas tecnologias, no que concerne à recepção, apropriação e uso,

"a capacidade dos jovens em usar as novas tecnologias torna-se um factor de superioridade em relação à população mais velha. Além disso, o telemóvel tornou-se um símbolo de auto-reconhecimento entre pares" (CASTELLS, 2009, p. 164-165).

Nessa pesquisa, o autor juntamente com outros pesquisadores concluiu que possuir um celular ou smartphone aumenta consideravelmente a sensação de independência dos jovens, aproximando-os mais dos amigos, sendo uma fonte de empoderamento e prolonga o cordão umbilical entre os jovens e seus pais, já que proporciona a comunicação instântanea.

Agrega-se a isto a percepção de que as novas tecnologias vestíveis e interativas impactam na formação da identidade adolescente, visto que é incorporada no cotidiano dos nativos digitais que estão imersos no estilo de vida digital, tornando possíveis "novos modos de ser, novos valores e novas sensibilidades sobre o tempo, o espaço e os acontecimentos de cultura" (HOLMES e RUSSEL apud CASTELLS, 2009, p. 182).O estilo pessoal, a personalização, músicas, toques, o fato de estar apenso ao corpo, sendo uma peça do vestuário, um item da moda, entre outras características, faz com que o celular ou smartphone também caracterize a identidade do seu usuário (CASTELLS, 2009) e estimule-o a desejar aquele último lançamento com uma gama vasta de funções, sendo exibido como um objeto de consumo singular e multifacetado. Os mais jovens compreendem o mundo a partir do virtual e entendem a si mesmos através das representações na rede, "eles estão deixando mais vestígios de si mesmos nos locais públicos online" (PALFREY e URS, 2011, p. 16).

Residem nessas assertivas alguns dos temores que o acesso irrestrito à internet tem provocado aos pais e educadores. Os crimes cibernéticos, perfis falsos, *cyberbulling*, pornografia *online*, *games* violentos, a sedução para o consumo, o ingresso ilimitado ao ambiente virtual de forma descontrolada pode sim nutrir as preocupações suscitadas. Porém, considerar essa geração uma ameaça ou abolir as tecnologias da vida de quem ainda não experienciou viver em outra época – e "não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital" (Veen & Vrakking, 2009, p. 48) – é como negar que essa geração "é a primeira que ensina seus pais a usar um

fórum, um telefone celular e a consultar sua conta bancária eletronicamente, entre outros serviços, é esta a primeira vez que podemos observar uma "educação invertida" ocorrer, fenônemo nunca visto antes" (VEEN & VRAKKING, 2009, p. 48).

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de repensar o papel da escola para atender as necessidades dos nativos digitais ou dos *Homo zappiens*, considerando as suas identidades e juventudes, rompendo com as tradições escolares e inaugurando novas formas de ensinar e aprender numa abordagem híbrida, móvel e ubíqua, a fim de preparar esses sujeitos para lidar com a complexidade que a sociedade atual exige, tanto nos aspectos pessoais quanto nos profissionais.

2 TERTÚLIA PEDAGÓGICA DIALÓGICA: "NATIVOS DIGITAIS E IDENTIDADE"

Concebemos a tertúlia como um encontro com um coletivo de pessoas que estão reunidas em prol de um objetivo comum, um espaço para discussão sobre uma temática previamente escolhida. Há tertúlias que podem ser literárias, científicas, pedagógicas, artísticas, podem ser festivas, com música, canto ou envolvendo outras atividades mais lúdicas.

Optamos por adotar esse formato de encontro para intervir pedagogicamente, proporcionando um encontro de tertúlia com os docentes do Colégio Estadual João Queiroz. No material que está disponível no site *comunidadedeaprendizagem.com*, escolhemos o caderno Formação Dialógica Pedagógica que orienta como realizar uma Tertúlia Pedagógica Dialógica. Os encontros para Tertúlia Pedagógica Dialógica foram pensados como espaço para uma discussão mais aprofundada sobre os saberes que envolveram a temática em estudo, possibilitando relacionar teoria e prática, bem como a compreensão de que a formação docente deve ser contínua, na perspectiva de criar uma cultura de auto formação.

Para realizar a Tertúlia Pedagógica Dialógica, primeiramente solicitamos aos docentes que escolhessem uma entre o conjunto de temáticas que envolvem o uso do celular em sala de aula para que pudéssemos selecionar textos para leitura. Eles optaram por saber um pouco mais sobre os nativos digitais/imigrantes digitais, quem são, como usam as tecnologias, por que carregam 'esse nome', assim selecionamos três textos (artigos e capítulo de livros) e os docentes optaram pelo capítulo do livro *Nascidos na era digital* (PALFREY; GASSER, 2011).

Os encontros para tertúlia aconteceram em dois dias e participaram do encontro 25 docentes, divididos em dois grupos. Tiveram uma participação bastante consistente, realizaram as leituras, sinalizaram os trechos que consideraram importantes, comentaram e relacionaram com as situações da escola, da sala de aula e de suas vivências individuais.

O grupo estabeleceu relações entre a teoria e a prática, ao passo em que acontecia a leitura, em quase todos os trechos destacados a relação com a prática foi estabelecida através de comparações com as situações ocorridas na vida particular e em sala de aula.

Destacaram primeiramente o trecho:

Adotam e se relacionam com *Neopets* virtuais, em vez de com bichinhos de verdade. Conectam-se entre si através de uma cultura comum. Os principais aspectos de suas vidas – interações sociais, amizades, atividades cívicas – são mediados pelas tecnologias digitais. E não conheceram nenhum modo de vida diferente (PALFREY; GASSER, 2011, p. 12).

Eles comentaram a respeito das diferenças de comportamento entre os mais novos e os mais velhos ao usar o celular, principalmente durante as refeições, nas relações que muitos iniciam online para depois conhecerem-se pessoalmente e relataram situações dos filhos que tem os *neopets* virtuais e os alimentam diariamente. Os *neopets* virtuais são programas de simulação de animais de estimação virtuais, um jogo virtual, onde o usuário "adota" um

bichinho de estimação e cuida dele, dando comida, dando banho, jogando e ganhando pontos/moedas, a depender do jogo.

Um docente, em uma passagem do texto que trata das transformações no nosso modo de vida e relacionamentos modificadas pela era digital, fez a seguinte colocação:

O avanço tecnológico é muito bom por um lado, a gente não pode negar, mas também tem lá os seus problemas, porque ainda não descobriram uma maneira de ter 100% de segurança quanto ao acesso ou não de crianças, é evidente que se uma criança coloca um nome para pesquisar tem acesso a coisas que não são para sua idade. Tem pessoas que não tem esse conhecimento e cuidado, para bloquear as páginas para que as crianças não tenham acesso a todo tipo de conteúdo (Docente 3).

Nesse momento, ressurgiu a discussão acerca dos benefícios e malefícios causados pelos hábitos de vida *online* que se arrastam para as salas de aula, os presentes comentaram que as tecnologias digitais já fazem parte do ambiente em que vivemos, são onipresentes, mas que a família e a escola têm o papel de orientar o uso de forma que traga mais benefícios do que danos.

A cultura da *selfie* ou do autorretrato digital foi outro aspecto que surgiu nas discussões na fala da docente 2: "os jovens estão em uma geração extremamente frenética. Eles adoram tirar fotos, é a cultura da selfie", os demais falaram sobre o exibicionismo, acreditam que não é tudo da vida pessoal que deve estar na rede, que os jovens reproduzem muito o que é visto o *Facebook*, vivem na busca por seguidores, elogios e curtidas.

Qualquer coisa, qualquer situação. Todo o visível se tornou reprodutível. Além de reprodutível, portátil. Além de portátil, fluido. Além de fluido, transitável a qualquer canto do mundo. Por ser transitável, é também compartilhável. Por ser compartilhável, é também ubíquo, presenças simultâneas em muitos pontos do espaço, preserváveis no tempo. Enfim, nada pode deter o enxame de imagens triviais que passaram a povoar a vida de mais pessoas, sem distinções de sexo, idade, classe e repertório cultural. (SANTAELLA, 2007, p. 388)

Com a facilidade de manipulação da imagem digital e publicação dos instantes das nossas vidas nas redes sociais, o apelo iconográfico é encorajado, a vida é espetacularizada, há uma troca incessante de interações – curtidas, compartilhamentos e comentários que não findam. Os discentes, envolvidos na era digital, representam-se na rede, gostam de ser vistos em seus perfis e de arrebanharem muitas curtidas, o que já foi sinalizado em outros momentos, como vimos no grupo focal e nos questionários que os jovens são adeptos das redes sociais, ou muitas vezes, restringem o uso do celular na escola para manter essas relações *online*.

Esse ponto da discussão foi considerado pelos docentes como relevante para que possa tematizar os planejamentos das atividades (sequências didáticas e projetos). Partindo da ideia de que os usuários da rede social precisam saber analisar criticamente o que é curtido, compartilhado, reproduzido e compreender como eles se representam na rede a partir da multiplicação de identidades.

Sobre isso, Bauman (2005) nos fala da tentação que essas identidades fluídas, novas, inexploradas, incontroláveis e não experimentadas causam a juventude, porque estar "fixo" é muito malvisto e ultrapassado. "As identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas" (BAUMAN, 2005, p. 35).

Outro docente acrescentou que já existem estudos onde o vício do celular já está sendo tratado como patologia e sugeriram que promovêssemos o dia da desconexão para os alunos não utilizarem o celular e posteriormente relatarem como se sentiram, em uma aula de campo ou algo do tipo. Aflorou dessa discussão a temática da nomofobia, já sinalizada anteriormente na análise dos questionários, onde discutiu-se sobre a preocupação dos docentes e dos pais em orientar os nativos digitais para que utilizem a tecnologia para práticas positivas que possam potencializar a maneira como vivem e usam a rede.

Já o docente 12 enfatizou que o problema não é só acessibilidade, "a questão é que o celular impactou a sociedade que passa por um desequilibro e não sabemos o que fazer. Não existe limite de idade para essa problemática, em todo lugar o problema é o mesmo, na universidade o problema é o mesmo".

Há reconhecimento do impacto que as tecnologias digitais causaram nos nossos modos de viver, independente da geração em que estejamos situados. O ambiente *online* que é complexo e multifacetado, proporciona interações diversas que a cada contato envolve mais e mais usuários na cultura digital, por este e outros motivos aqui já expostos, concordamos com Silva (2013) quando nos diz que:

Usar a tecnologia digital não é apenas trocar um material, como caderno e caneta, por exemplo, por um computador. A mudança é muito mais profunda e extrema. O mundo futuro vai exigir habilidades além das capacidades básicas de memória, atenção e concentração, que foram suficientes para a escola do século XIX. Será preciso desenvolver competências superiores de lógica, reflexão, questionamento, argumentação, generalização, abstração, síntese (SILVA, 2013, p. 143).

Para esse fim, exige-se uma educação voltada para a busca de soluções, para a pesquisa e seleção das informações, em um trabalho colaborativo entre docentes e discentes para "o enfrentamento de desafios e obstáculos, que atravessam todas as áreas do conhecimento, onde tudo o que se aprende faz sentido" (SILVA, 2013, p. 143). Os docentes ainda acrescentaram que a escola precisa alfabetizar para o uso do celular a favor do conhecimento, ensinar a como estudar para aprender, como sobreviver ao vício nas tecnologias e inclusive compreenderam que as práticas em sala de aula refletem a identidade dos docentes, "utilizar o celular pedagogicamente, requer modificações no nosso modo de atuar em sala de aula" (Docente 19).

A leitura e discussão foram finalizadas, o diálogo foi igualitário, produtivo e saudável, mesmo com um texto extenso, não houve demonstração de cansaço, estresse ou falta de respeito com o próximo nas discussões. A igualdade e divergência de opiniões foram respeitadas em todos os momentos da discussão, o entrosamento nos dois grupos de tertúlia fez a diferença, mesmo sendo grupos mistos de disciplinas/áreas diferentes.

Acreditamos que os objetivos do encontro formativo foram atingidos, posto que tendo em vista as discussões aqui sinalizadas cumprimos nosso propósito em aprofundar a formação docente por meio de uma espécie de roda de conversa, relacionando teoria com prática, mediados por uma temática muito relevante para o cenário atual que foi escolhida pelos docentes, o que atendeu as suas necessidades profissionais e fundamentou a construção de novos conhecimentos.

3 CONSIDERAÇÕES

Ao planejar a estratégia de formação, que foi tecida no tópico anterior, partimos da ideia de proporcionar aos docentes espaços para que pudessem refletir para intervir sobre/na prática pedagógica, levando em conta as demandas que emergiram a partir da entrada dos discentes na escola, portando os seus aparelhos celulares. Na contemporaneidade, os aparelhos celulares têm uma ampla difusão entre as classes mais populares, o que oportuniza o uso dessa tecnologia que está "na mão do aluno" para inovar as metodologias utilizadas e transformar as rotinas engessadas em atividades mais dinâmicas, que trazem o aluno para o centro do processo de aprendizagem de forma curiosa e criativa.

A partir das discussões realizadas por meio dos estudos empreendidos na tertúlia dialógica, pudemos perceber que os docentes trouxeram à tona diversas questões que são basilares para a qualificação do uso do celular em sala de aula. Nas discussões dialogadas percebemos sutilmente uma mudança de pensamento em relação ao celular, alguns docentes reconhecem suas limitações

frente às tecnologias, mas reforçam a necessidade de socializar-se com elas para propor aprendizagens em sala e compreende que a ligação dos alunos com o celular é um novo modo de viver.

Com a difusão das tecnologias digitais, faz-se necessário que o docente tenha acesso a espaços de formação permanente e aproprie-se dessas "ferramentas" tecnológicas para pensar em novos cenários educativos, que auxilie-os a desenvolver sua autonomia intelectual, tirar proveito pedagógico dessas tecnologias e afinem seus conceitos de aprendizagem, suas metodologias, promovendo práticas inovadoras que sejam mais condizentes com a contemporaneidade. O reconhecimento dessas necessidades partindo do corpo docente da escola é mais um aspecto considerável para a pesquisa realizada, por acreditarmos que para as mudanças terem êxito na educação, o docente precisa estar sensível e implicado ao considerar as especificidades que advém do "chão da escola", igualmente dispostos a aprender continuamente, refazendo suas identidades docentes.

Assim, para Paulo Freire (2015), o nosso conhecimento de mundo tem historicidade, ou seja, ao produzir um conhecimento, o que é novo supera o outro que antes também foi novo num ciclo dialético que não cessa e agrega a isso os atos de ensinar, aprender e pesquisar na docência, criando a "dodiscência" – docência-discência, pois são práticas imanentes. Precisamos de fato que se instale nas escolas uma cultura de formação permanente, de autoformação, com profissionais reflexivos, que seja feita e enriquecida pelos próprios atores escolares para atender às exigências da educação, às quais são a cada dia mais complexas e inadiáveis.

Por isso, o papel do docente carece de clarificação, "a prática reflexiva e o envolvimento crítico, neste contexto, serão considerados como orientações prioritárias da formação dos professores" (PERRENOUD, 2002, p. 189). Para o autor, o profissional reflexivo admite-se como parte do problema que enfrenta em sala de aula, constrói os "próprios procedimentos em função dos alunos, da prá-

tica, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis" (PERRENOUD, 2002, p. 198). Tal prática pode acontecer em grupos, pode-se inserir pessoas externas ou ainda inserir-se em redes e formações que aprofundem as reflexões e conhecimentos, na tentativa de que a escola não fique imóvel nas circunstâncias sociais cambiantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, etapa I – caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba, UFPR/Setor de Educação: 2013.

BAUMAN, Zigmund. Identidade.1 ed. Rio de Janeiro, Editora Zahar: 2005

CASTELLS, Manuel; FERNÁNDEZ-ARDÉVOL, Mireia e QIU, Jack Linchuan & SEY, Ara. **Comunicação móvel e sociedade. Uma perspectiva Global**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 2015.

HARAWAY, Donna J. **Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo – socialista no final do século XX.** Tomaz Tadeu (org.) SILVA. Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte, Autêntica: 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. São Paulo, Papirus: 2013.

MORAN, José; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **NovasTecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP, Papirus: 2013.

PALFREY, John & GASSER, Urs. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre, Artmed: 2011.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, Artmed: 2002.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.**On the Orizon – EstadosUnidos – NcB University Press, v.9, n.5, Oct: 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo, Paulus: 2007.

SILVA, Patricia Konder Lins. A escola na era digital. [A. do livro] Susana Graciela Bruno ESTEFENON, Evelyn EISENSTEIN e Cristiano Nabuco de. (orgs)

ABREU. Vivendo esse mundo digital: impactos na sáude, na educação e nos comportamentos sociais. Porto Alegre, Artmed: 2013.

VRAKKING, Ben & VEEN, Win. **Homo zappiens: educando na era digital.** Porto Alegre, Artmed: 2009.

CAPÍTULO 8

A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA COMO PROMOTORA DE LEITURA

João Paulo Santos de Souza¹ Laila Sampaio Lima² Denise Dias de Carvalho Sousa ³

Considerada desde as antigas civilizações como espaço de saberes e culturas, as bibliotecas são mundialmente conhecidas como potencializadoras de arquivamento e produção de conhecimento. Esses locais vêm ao longo dos anos abrindo caminhos intelectuais e possibilitando à humanidade o registro da evolução das áreas de conhecimento e por consequência, o trabalho de compilar em seus livros o que as ciências estão descobrindo em seus processos de pesquisa em áreas distintas.

O presente artigo traz um estudo sobre as bibliotecas universitárias como espaços potencializadores na formação de leitores. Seu funcionamento é de cunho obrigatório para o desenvolvimento

¹ Mestre em Educação e Diversidade – MPED. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jonnhyplayer@gmail.com

² Mestra em Educação e Diversidade – MPED. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: laila.sampaio86@gmail.com

³ Doutora em Letras, área de concentração Teoria da Literatura (2014), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: denisecsousa@gmail.com

das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras, prerrogativa garantida na lei nº 12.224 de 24 de maio de 2010. A saber: "Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei". (Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010)

Nesse contexto, inferimos que diante da obrigatoriedade prevista em lei deste espaço e considerando sua relevância cultural, a biblioteca emerge do espaço físico de arquivamento de livros e textos para o campo das possibilidades de práticas de leitura, já que nela estão contempladas as bases do conhecimento. É na biblioteca que professores, alunos e comunidade se permitem em leituras e releituras, no sentido de produzir saberes já consolidados, ou porque não, desconstruí-los.

Uma biblioteca é o centro da cultura e não um depósito silencioso de livros (FREIRE, 2005). Partindo dessa premissa, as bibliotecas universitárias assumem o este papel de cultura e movimento que lhes cabe. Freire diz:

Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha de estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora proposto aos leitores uma experiência estática, de que a linguagem popular é intensamente rica. (FREIRE, 2005. p. 33).

A partir dessa premissa freiriana, esta investigação teve como objetivo compreender de que forma a biblioteca universitária desempenha funções promotoras de leitura, no sentido de ser espaço fértil para estas ações, diagnosticando, a partir da análise dos dados, comportamentos de leitura dos estudantes. O lócus escolhido foi a biblioteca da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV – Jacobina e teve como participantes graduandos e pós graduandos desta instituição, onde verificou-se também a relação dos discentes com a leitura, suas plataformas de acesso e seus prin-

cipais agentes de aprendizagem. Vale justificar que, o construto desta pesquisa surgiu nos debates da disciplina "Letramento e Prática Pedagógica" do Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade, também vinculado a Universidade do Estado da Bahia, campus IV-Jacobina.

1 A FORMAÇÃO DO LEITOR E A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTO E HISTÓRIA

Para falarmos de leitura precisamos conceituá-la. Solé (1998, p. 22) revela que "leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [...] os objetivos que guiam sua leitura." É um processo complexo e libertador do ponto de vista emancipatório, o que leva o indivíduo leitor a sempre adquirir novos conhecimentos. Ler possui mecanismos de combate à manipulação e a ignorância, conforme afirma Silva:

Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente a respeito da estrutura, enfim, injusta da nossa sociedade, é ser capaz de detectar aqueles aspectos que, através das manobras ideológicas servem para alienar, massificar e forçar o povo a permanecer na ignorância. Desta forma, a pessoa que sabe e executa esta prática social em diferentes momentos de sua vida tem a possibilidade de desmascarar os ocultantes feitos e impostos pela classe dominante, posicionar-se frente a eles e lutar contra eles. (SILVA, 1998. p. 49)

A leitura é associada à decifração da escrita e está ligada ao processo de formação global do indivíduo, (MARTINS, 2012). As bibliotecas têm muito poder na formação do leitor e consequentemente sobre as suas competências. Valores construídos em relação à leitura proporcionam ao leitor novas ideologias, gerando uma crise. A partir dela rompem-se os paradigmas e novas (re/in)flexões surgem. É como um ciclo. Para Zilberman (1988) "o comportamento da leitura tem que ser regular a grupos sociais menos favorecidos, que exista uma literatura mais popular." Sabemos que estímulos potenciais são necessários para desenvolver no sujeito uma

atitude leitora. Professores, contadores de histórias e bibliotecários são alguns dos agentes leitores fundamentais para que esta ação do "ler" transponha os muros das universidades, bibliotecas, centros de informação, livrarias.

O comportamento leitor e o ato da leitura são pilares para o reconhecimento da importância do livro, sendo a biblioteca o sistema central de toda essa experiência. Para Jouve (2002) a leitura corresponde a vários processos, quais sejam: o processo cognitivo, no qual o leitor percebe e decifra os signos tentando entender do que se trata; o processo neurofisiológico, onde a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano; o processo afetivo que mostra que o "charme" da leitura provém em grande parte das emoções que ela suscita; o processo argumentativo, que suscita o texto como resultado de uma vontade criadora; e por fim, o processo simbólico, que é o sentido que se apreende da leitura e se instala imediatamente no contexto cultural, onde cada leitor evolui.

Nesse contexto potencial de processos em que a leitura é vetor, o espaço bibliotecário emerge enquanto lócus formacional de desenvolvimento humano e de práticas leitoras. A palavra "biblioteca", no Dicionário Aurélio (2001, p. 97) significa "a coleção pública ou privada de livros e documento congêneres para estudo, leitura e consulta. Edifício ou recinto onde ela se instala. Móvel onde se guardam e / ou ordenam livros". Entretanto, essa referência estrutural/física se mostra aquém do potencial significativo que as bibliotecas sinalizam nas suas atividades e práticas sociais /educacionais.

Contextualizando historicamente, a biblioteca mais antiga que se tem conhecimento é a Alexandria, que detinha o maior número de manuscritos do antigo mundo. Relatos indicam que seu fundador foi Ptolomeu I Sóter, general macedônio de Alexandre, O Grande, que se tornou sátrapa do Egito de 323 a.C. a 283 a.C., fundando a Dinastia Ptolemaica. (Wikipédia, 2017). Desde a biblioteca de Alexandria até as bibliotecas do século XXI, houve grandes

mudanças em suas estruturas físicas, na catalogação, na classificação, no acesso aos usuários e seleção da informação. Papiros e pergaminhos foram substituídos gradativamente por livros, porém, mantendo até a atualidade sua importância histórica. O mesmo aconteceu com os livros quando, no decorrer dos tempos, deixaram de ser única fonte de informação. Entretanto, não perderam sua relevância formativa e seu valor de documento.

As novas tecnologias trouxeram na verdade um novo fôlego às bibliotecas contemporâneas. As automações e as novas formas de acesso agregaram novos tipos de leitores, a exemplo daqueles para os quais o livro impresso não é tão atraente e encontram nas novas mídias digitais uma forma atrativa de frequentar as bibliotecas. Nesse veio, as bibliotecas universitárias do século XXI tomaram o caminho da informação, inseridas automaticamente no contexto da globalização, sendo a tecnologia parte essencial no uso das bibliotecas universitárias atuais. A especificidade deste tipo de espaço fez com que o surgimento dos bancos de dados especializados fossem criados e a informação ganhou então novos contornos e aspectos de recuperação.

2 O PAPEL DO BIBLIOTECÁRIO COMO AGENTE MEDIADOR DA PRÁTICA DA LEITURA

O bibliotecário, inserido no contexto da bibliografia especializada das bibliotecas universitárias, tem uma função primordial de levar a informação seletiva aos usuários (DSI). A DSI é uma ferramenta de grande importância via tecnologia da informação, no sentido de recuperação ágil de dados e informações. (DAVENPORT, 1998). Assim, Machado nos diz que a função da biblioteca universitária e seus agentes bibliotecários é

Servir de apoio bibliográfico a professores, estudantes, pesquisadores e à comunidade em geral, devendo colaborar no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade à qual ela está

ligada. É, por isso, considerada como o coração ou o centro nervoso da universidade. (MACHADO, 2000. p. 12)

Outro aspecto importante na atuação do bibliotecário como mediador, fomentador e estimulador da prática da leitura são os projetos desenvolvidos. A exemplo: propostas de conversa com autores (as), boletim mensal, apresentação das novas aquisições, formação de usuários, geladeira interativa, e desenvolvimento de coleções com o usuário são algumas ações significativas que atendem a uma nova relação entre a biblioteca e seus frequentadores.

É de suma importância que a biblioteca universitária também apresente programas de parcerias para originar novos serviços aos usuários, como o acesso ao Portal de Periódicos da Capes, Programa de Comutação bibliográfica (COMUT), Empréstimos Interbibliotecas (EIB).

Os estudantes de hoje são membros de uma geração digital. Eles gastaram grande parte de suas vidas rodeados de mídia eletrônicos, MTV, computadores pessoais e videogames. Diferente da maioria daqueles que foram criados em uma era de meios de comunicação passiva – como o rádio e a televisão -, os universitários esperam e têm desejos de maior interação. (CUNHA, 2010. p. 75)

Para a garantia de bons resultados na formação de leitores na universidade é necessário que, além desses projetos e programas, tenhamos uma estrutura e um profissional bibliotecário capaz de intermediar a disseminação da informação de forma correta, com o apoio da tecnologia da informação. Além disso, uma proposta de trabalho trans e interdisciplinar, envolvendo não apenas os recursos físicos da universidade, mas também os valores intersubjetivos das experiências de vida dos seus frequentadores e usuários.

3 METODOLOGIA

A pesquisa em questão é caracterizada como quali-quanti, a partir da observação direta extensiva, utilizando-se de questionários

com perguntas objetivas como instrumentos de coleta de dados. Após esta etapa, estes dados foram tabulados, organizados e analisados de forma descritiva (LAKATOS; MARCONI, 2012). O questionário, como sugere Severino (2007, p. 124), é um "[...] conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo".

As questões foram objetivas, suscitando respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas (SEVERINO, 2007). Nesses questionários constavam 10 (dez) perguntas sobre os comportamentos de leitura dos estudantes que frequentam a biblioteca da Universidade do Estado da Bahia, mais precisamente os discentes do Campus IV – Jacobina-BAhia, que estudam, em diferentes turnos, nos cursos de Educação Física, História, Geografia, Letras Inglês, Letras Vernáculas, Direito e também alunos da pós – graduação em Educação e Diversidade – MPED. Nosso lócus de pesquisa está localizado na avenida J. J. SEABRA, nº 158, Bairro Estação, cidade de Jacobina, Bahia. Seguindo as orientações éticas de investigação com humanos, não revelamos nesta pesquisa qualquer dado que possa identificar os participantes, que, se comprometeram com a verdade e fidelidade ao preencher o questionário de entrevista.

De posse dos dados coletados, revisados e selecionados, iniciou-se o processo de organização, usando como formato a tabulação, sendo os dados obtidos transferidos para tabelas, numa planilha eletrônica, a fim de serem observados e submetidos à análise (LAKATOS; MARCONI, 2012).

4 RESULTADOS

Tivemos um universo de 100 estudantes entrevistados, o que consideramos bastante significativo. Foram 17 estudantes entre a faixa etária de 16 a 20 anos, o que correspondeu a 27% do grupo entrevistado. Na outra faixa etária de 21 a 25 anos correspondeu a

43% do grupo pesquisado, a maior até então. As outras faixas etárias praticamente se igualaram com 11% entre 26 e 30, 10% entre 31 e 35 e 9% acima de 35 anos. Fica bem característica a faixa etária do público pesquisado: se fizermos um recorte de 10 anos, teríamos entre 15 a 25 anos um público de exatos 70% de pessoas consideradas jovens pelo Estatuto da Juventude.

Logo após a abordagem da faixa etária, abordamos a questão do suporte utilizado para o acesso à informação. Dividimos o acesso por faixa etária, para analisarmos de que forma cada grupo utiliza o tipo de suporte à informação.

Quadro 1 – Qual o tipo de suporte de publicação que você mais utiliza para a prática da leitura?

Itens	Faixa etária 15-20	Faixa etária 21-25	Faixa etária 26-30	Faixa etária 31-35	Acima de 35
A) Livros	10	18	3	4	2
B) Revistas	0	1	0	0	0
C) Jornais	0	0	0	0	0
D) Internet	7	14	2	4	2
E) Livros e Internet	8	7	5	2	4
F) Livros, Jornais e Internet	1	0	0	0	0
G) Livros e Revistas	0	1	0	0	0
H) Livros, Revistas e Internet	0	0	1	0	1
I) Outros.	1	2	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Destacamos no Quadro 1, que mesmo estando na era do conhecimento, no século XXI, na pós-modernidade, ainda registramos principalmente que o tipo de suporte mais utilizado entre os jovens são os livros, em partes, contrariando Cunha (2010) que expunha os jovens como pertencentes a uma geração digital.

No Quadro 2 fizemos a abordagem da frequência de leitura do discente, apesar de mostrarem que regularmente praticam a leitura. Na faixa etária de 21 a 25, dez (10) discentes disseram que raramente praticam a leitura e ao total, 16 discentes também afirmaram que raramente o fazem, cerca de 16% dos entrevistados.

Quadro 2 – Qual sua frequência de leitura?

Itens	Faixa etária 15 – 20	Faixa etária 21 – 25	Faixa etária 26 – 30	Faixa etária 31 – 35	Acima de 35
Regularmente	24	33	9	9	9
Raramente	3	10	2	1	0
Nunca	0	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 2, mostra claramente a alta porcentagem de discentes que raramente praticam a leitura. Esse dado reverbera a fragilidade dos atos de leitura, o que configura um sentido oposto ao desejado, já que estamos falando de alunos de graduação e pós-graduação de uma universidade, futuros profissionais de diversas áreas. A leitura desse dado pode nos levar a tecer que a universidade, inserida em seus sistemas de formação, está falhando nas práticas pedagógicas de incentivo e promoção da leitura, possivelmente silenciando os espaços bibliotecários. Considerando que grande parte da produção do conhecimento produzido que temos atualmente surge a partir de leituras e releituras de escritas dispostas nas diversas bibliotecas atuais, a ausência dessa prática vai

no sentido contrário com o desenvolvimento intelectual da pesquisa, do ensino e da extensão, tão fundamentais e essenciais para a transformação qualitativa da educação em seus diversos níveis. É um dado importante e necessário que necessita ser discutido nos meios interessados nesta temática, pois reflete na qualidade da educação existente nas universidades brasileiras.

Em outra questão, perguntamos que tipo de obra eles mais consultam e fizemos alguns cruzamentos em que poderia ser marcada mais de uma questão. Mesmo assim, em sua maioria, os livros didáticos tiveram 37% de preferência dos discentes. Esse dado pode ser interpretado pelo histórico que os livros didáticos têm como âncora de desenvolvimento de planos de aula, projetos e atividades. Muitos docentes, de forma bastante confortável, atrelam ao livro didático a transmissão do conhecimento e a principal referência em seus planejamentos. Essa premissa limita as possibilidades educativas e engessa as práticas pedagógicas. Esses estudantes, provavelmente, estiveram inseridos em um contexto concentrado de aprendizagem. Ora, sabemos que o livro didático tem seu espaço na educação, é uma importante ferramenta, mas não única. Nesse sentido, o tradicionalismo impera e reverbera que os discentes universitários e futuros profissionais consideram este recurso como o principal objeto de conhecimento, não levando em conta demais outras fontes possíveis, reproduzindo assim a cultura unilateral do livro didático que tiveram em suas experiências escolares.

Quadro 3 – Tipo de obra consultada

Itens	Faixa etária 15 – 20	Faixa etária 21 – 25	Faixa etária 26 – 30	Faixa etária 31 – 35	Acima de 35
A) Periódicos científicos	7	18	0	2	3
B) Anais	0	0	0	0	0

Itens	Faixa etária 15 – 20	Faixa etária 21 – 25	Faixa etária 26 – 30	Faixa etária 31 – 35	Acima de 35
C) Livros didáticos	13	13	6	3	2
D) Livros paradidáticos	2	1	0	1	0
E) Mapas	0	0	0	0	0
F) Outros	1	2	0	0	0
G) Periódicos científicos e Livros didáticos	4	3	2	2	3
H) Periódicos científicos e Anais	0	0	1	0	1
I) Periódicos científicos, Anais, Livros didáticos, e Livros paradidáticos	0	0	1	0	0
J) Periódicos científicos, Livros didáticos e Livros paradidáticos	0	2	1	0	0
K) Livros didáticos e Livros paradidáticos	0	0	0	2	0
L) Periódicos científicos e Livros Paradidáticos	0	2	0	0	0
M) Periódicos científicos, Mapas e Livros didáticos	0	1	0	0	0
N) Periódicos científicos e Mapas	0	1	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O Quadro 3, mostra o panorama da preferência dos discentes com os tipos de obras consultadas, que em porcentagem chegamos a: livros didáticos 37%, periódicos científicos 30%. O cruzamento de periódicos científicos e livros didáticos com 14%.

Abordamos aqui o tipo de leitura praticada pelos discentes, com base na CDD (Classificação decimal de Dewey). No período de aplicação do questionário, o discente poderia relacionar várias áreas desejadas por ele. Houve quem assinalasse todas. Outros, apenas uma única área. Entretanto, depois de coleta dos dados, verificamos que as ciências sociais (19%), é bastante comum em todas as áreas de estudo. Engloba as ciências sociais:

- 310 Coleções de estatísticas gerais
- 320 Ciência política
- 330 Economia
- 340 Direito
- 350 Administração pública e Ciência militar
- 360 Serviços sociais
- 370 Educação
- 380 Comércio, Comunicação e Transporte

(Serviços Públicos)

390 - Usos e costumes, Etiqueta e Folclore

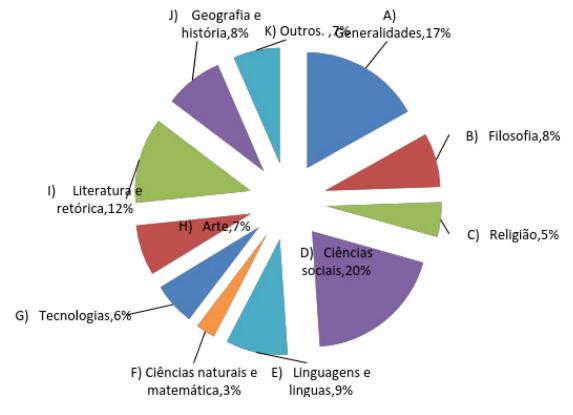


Gráfico 1 – Tipo de leitura praticada dos discentes

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para entender todas as questões anteriores, levantamos a questão de frequência ao espaço da biblioteca. 46% das pessoas raramente frequentam a biblioteca da UNEB – Campus IV e 3% nunca foram à biblioteca. Considerando que a biblioteca é um espaço essencial para pesquisa, informação, letramento, e leitura, questionamos se a biblioteca universitária tem exercido o papel de promotor da leitura. A utilização da biblioteca é de fundamental importância para o gosto pela leitura. Precisa ser sedutora para que se tenha êxito na utilização do espaço e nas suas práticas. A biblioteca compreende um lócus que atenda aos interesses dos discentes fomentando assim a leitura e a aprendizagem.

Podemos também, a partir desse dado, inferir que a universidade e suas políticas não promovem nem incentivam o uso habitual da biblioteca. Menos da metade dos alunos entrevistados raramente a frequentam. Não existe a cultura e muito menos o comportamento de frequentar este espaço tão necessário e importante na construção de conhecimento. Questionamos então, qual real papel da universidade e suas políticas públicas de promoção à leitura? Por que esses alunos, universitários, não se identificam e não reconhecem a biblioteca como local de apropriação de conhecimento para formação profissional? Por que ela não é atrativa e não é explorada? Estes questionamentos são temas de diversas pesquisas que chegam a um denominador comum: de maneira sucinta, os brasileiros (incluem-se os universitários) não têm o comportamento da leitura, muito menos de frequentar bibliotecas.

Existe um déficit cultural que emerge desde a educação infantil, pouco valorizada e muito defasada até o ensino superior. Reproduzimos esse conceito de que ler é trabalhoso, configura insatisfação e perda de tempo. Diferente de alguns países, no Brasil, o exercício de ler ainda está longe do ideal. Estamos distantes dos números que representam uma educação de qualidade a partir do comportamento da leitura.

Quadro 4 – Qual sua frequência na biblioteca?

Itens	Faixa etária 15 – 20	Faixa etária 21 – 25	Faixa etária 26 – 30	Faixa etária 31 – 35	Acima de 35
Regularmente	14	18	7	6	6
Raramente	11	24	4	4	3
Nunca	2	1	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O que observamos nesse QUADRO 4 é que a porcentagem dos que frequentam regularmente e frequentam raramente são bem próximas, mesmo em faixas etárias diferentes, corroborando com Machado (2010), quando diz que a biblioteca é de uso geral,

para toda a comunidade. Entretanto, essa porcentagem reflete que o número de usuários regulares da biblioteca se caracteriza como mediano, ou seja, está aquém do ideal se considerarmos o potencial do espaço bibliotecário das universidades. Fazendo uma comparação com países de primeiro mundo, esse número pode chegar em níveis de 80 a 90%, o que revela nesses locais a cultura leitora (LOSCHPE, 2016).

Para fecharmos as análises questionamos aos discentes qual seria o principal agente de aprendizagem. A leitura foi significativa em todas as faixas etárias, com todas as combinações que elaboramos nas respostas. Para 62% dos discentes da UNEB- Campus IV a leitura é o principal agente de aprendizagem.

Quadro 5 – Qual o principal agente de aprendizagem?

Itens	Faixa etária 15 – 20	Faixa etária 21 – 25	Faixa etária 26 – 30	Faixa etária 31 – 35	Acima de 35
A) Leitura	18	29	5	6	4
B) Vídeos	3	5	0	2	1
C) Áudio	0	0	0	0	0
D) Outros	0	0	0	0	0
E) Leitura e Vídeos	5	8	5	2	2
F) Leitura e Áudio	0	0	1	0	0
G) Leitura, Vídeos e Áudios	1	0	0	0	2
H) Vídeos e Áudios	0	1	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Como exposto no QUADRO 5 a leitura tem a grande maioria percentual, seguida por "leitura e vídeos" com 22%. Nisso os resultados concordam com a importância dada por Martins (2012), por Zilberman (1988), por Jouve (2002) e Freire (2015). Ainda citando Jouve (2012) "É no processo afetivo que defendemos que o amor e o estímulo pela leitura se torna um fator motivacional para o que haja um desenvolvimento do comportamento leitor".

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando abordamos a relevância da biblioteca universitária como promotora da prática de leitura, temos uma real noção da sua importância na multiplicação do comportamento leitor: interagir ao fazer análises sobre os temas dos artigos lidos, recomendar leituras, confrontar obras de autores distintos, construir um pensamento crítico epistemológico, revelar posições políticas, dentre outras ações intersubjetivas. A ideia de que ler somente para estudar é um grande engano.

Ao fazer o estudo sobre a biblioteca universitária como promotora de leitura, concluímos que este espaço deve transpor os muros de concreto impostas por tradições seculares. Ao alcançar essa proposta, indicamos que práticas leitoras constituem o comportamento leitor/humano tomando por base a análise de dados desta investigação. Refletimos que uma ação mediadora do processo educacional da biblioteca universitária proporciona a comunidade acadêmica e a sociedade subsídios para uma educação pós--crítica. É preciso repensar as políticas públicas vigentes que tratam das bibliotecas universitárias e suas ações. Verifica-se que culturalmente esses espaços são invisibilizados e mal utilizados, apesar de serem obrigatórios. As bibliotecas precisam ser locais para além de arquivamento e conservação de textos. Um local de tão grande importância necessita de ações de valorização, conservação e modernização no sentido de se mudar o comportamento leitor explanado na nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010. **Universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 12 out. 2017.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Construindo o futuro**: a biblioteca universitária brasileira em 2010. Disponível em: http://w.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a8.pdf. Acesso em: 09 Out. 2017.

DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. **Mini Aurélio século XXI escolar**. editora nova fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

JOUVE, Vincent. A leitura. São Paulo: UNESP, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2011.

LOSCHPE, Gustavo. **A ignorância custa um mundo:** O valor da educação no desenvolvimento do Brasil. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

MACHADO, Maria Tereza Ferlini. **Relacionamento biblioteca/usuário**:fator relevante no processo de disseminação da informação jurídica. 2000. Disponível em: http://dici.ibict.br/archive/00000777/01/T126.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. **Apresenta conteúdo enciclopédico**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ptolemeu_I_S%C3%B3ter. Acesso em: 09 Out. 2017

CAPÍTULO 9

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO NA INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO ENSINO MÉDIO

Uma revisão sistemática da literatura

João Paulo Santos de Souza¹ Dr. José Ricardo Amorim²

A Revisão Sistemática da Literatura é um importante instrumento metodológico de pesquisa nas grandes áreas de conhecimento, principalmente na área de educação. A revisão sistemática permite, a partir da formulação de uma pergunta, seleção criteriosa de materiais, identificação e avaliação nas bases de dados eletrônicas. (SEGURA MUÑOZ, 2002)

A busca de materiais pertinentes à área foi realizada nos Banco de dados da Scientific Electronic Library Online (Scielo), Bireme, Directory of Open Access Journals (Doaj), 1Sicence, Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos (Icap), Portal de periódicos da Capes por meio das palavras chaves, todas com uso de filtros, selecionadas de acordo com o Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação (IBICT): Recursos Educacionais Abertos, Iniciação Científica, Ensino Médio, Letramento Científico.

¹ Mestre em Educação e Diversidade – MPED. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: jonnhyplayer@gmail.com

² Doutor em Eletrônica e Informática. Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha. E-mail: amorim.ricardo@gmail.com

Para selecionar os artigos, a *priori*, foi feita verificação de artigos primários; Análise de títulos; Análise do Resumo e Palavras Chave, para usar o critério de exclusão e inclusão aos estudos. Os textos incluídos foram publicados entre os anos de 2008 a 2018, que reforça a questão do recorte temporal, o que gerou um número maior de textos a serem analisados. O critério de exclusão dos artigos com os descritores procurados foram: artigos que não estavam indexados no IBICT, portanto, sem os registros de *Standard Serial Number (ISSN)* ou *Digital Object Identifier (DOI)*.

Depois da leitura integral dos textos, com base nos aspectos de relevância que procurávamos, fizemos a análise temática dos conteúdos, por meio de leitura dinâmica. Logo após, procedemos à discussão dos trabalhos coletados de forma crítica-reflexiva.

Procedemos com o cunho metodológico denominado "Revisão Sistemática da Literatura". A revisão sistemática, para Vosgerau e Romanowski (p.167, 2014), consiste "em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área".

A revisão sistemática tem uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2010), a pesquisa qualitativa ocupa-se em investigar uma realidade que não pode ser quantificada. Minayo (2010, p. 22) reforça que:

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Creswell (2010) expõe que os métodos qualitativos têm um objetivo central em mostrar uma abordagem diferente daquela investigada pelos métodos quantitativos empregando diferentes

concepções filosóficas e estratégicas. Os métodos qualitativos são muito importantes na fase inicial da pesquisa, utilizados quando no aspecto de imersão de novas perspectivas.

A pergunta que norteou a Revisão Sistemática da Literatura foi: qual conhecimento científico já produzido sobre os Recursos Educacionais Abertos no Ensino Médio?

1 CONSTRUÇÃO DA STRING DE BUSCA

A construção da expressão de busca realizada na fase primária da Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é de suma importância para o andamento da pesquisa. A expressão de busca desta pesquisa foi construída a partir da palavra-chave derivada da questão inicial.

Quadro 1 - Expressão de busca

Recursos Educacionais Abertos OR Recursos Educacionais Abertos Digitais AND Letramento científico OR Ensino Médio OR Iniciação científica.

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Os termos definidos na expressão de busca foram:

Palavras-Chave: Recursos Educacionais Abertos, Recursos Educacionais Abertos Digitais, Letramento científico, Ensino Médio, Iniciação científica; Período: 10 anos (2008 – 2018); Língua: Português e Inglês.

2 CONDUÇÃO DA BUSCA - ARTIGOS

O rastreamento do campo de estudo da pesquisa foi feito em seis (6) Bases de dados nas áreas de comunicação, saúde, informação, educação. Estas bases de dados fizeram parte da pesquisa, a partir de suas relevâncias para a área pesquisada. O procedimento na coleta dos dados, nas seis (6) Bases de dados analisadas, está disposto a seguir:

- a) Buscamos as bases de dados relevantes às áreas pesquisadas – processo de fundamental importância nesse primeiro momento para mapearmos cada site.
- a) Começamos os sistemas de buscas dentro das bases e no campo de pesquisa, colocamos as palavras-chave a serem trabalhadas.
- b) Usamos os seguintes descritores: Recursos Educacionais Abertos, Iniciação científica, Ensino Médio, letramento científico.
- c) Coletamos todos os materiais, em seguida, arquivamos todos os artigos encontrados, considerados pertinentes. Assim, construímos uma base com o total de cento e sessenta e seis (166) artigos.
- d) Verificamos os artigos primários e seguimos com: análise e leitura de todos os títulos; nesse momento, buscamos identificar títulos que não abrangiam o contexto da temática e que se distanciavam da pesquisa. A *posteriori* fizemos a Análise do Resumo e Palavras-Chave. A seleção primária ficou com 33 artigos.
- e) Fizemos a verificação, observando se o estudo possui ISSN ou DOI e a análise da introdução, do método e da conclusão. A seleção secundária ficou com 21 artigos.
- f) Após a seleção dos 21 artigos envolvendo a pesquisa, realizamos a leitura na íntegra que, a *posteriori*, será exposta nesta RSL

Tabela 1 – Condução da busca

Base	Expressão de Busca	
Capes	Recursos Educacionais Abertos OR Recursos Educacionais Abertos Digitais AND Letramento científico OR Ensino Médio	
Scielo	Recursos Educacionais Abertos OR Recursos Educacionais Abertos Digitais	
Bireme	Recursos Educacionais Abertos OR Recursos Educacionais Abertos Digitais	
Doaj	Recursos Educacionais Abertos	
1Sicence	Recursos Educacionais Abertos	
Icap	Recursos Educacionais Abertos	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A coleta resultou em um total de cento e sessenta e seis (166) artigos distribuídos nas bases acima listadas. A base de dados *1Science* e o Portal de periódicos da Capes apresentaram os resultados mais significativos, pois estas bases abrangem uma coleção de mais de 90 milhões de artigos publicados em periódicos revisados por pares, em todos os campos da academia e pesquisa, em todas as línguas e em todo o mundo

3 RESULTADOS DO CAMPO DE ESTUDO - ARTIGOS

Nesta pesquisa bibliográfica, foram analisados cento e sessenta e seis (166) artigos científicos com os descritores: Recursos Educacionais Abertos, Recursos Educacionais Abertos Digitais, Letramento Científico, Ensino Médio, Iniciação Científica que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos.

Foi necessário definir os critérios para inclusão e exclusão dos estudos identificados na revisão sistemática. Estes critérios atuam como filtro para refinar mais a busca pelos estudos rele-

vantes e pertinentes ao objeto da pesquisa, descartando os estudos coletados que não possuem relação com o objeto desta pesquisa. Assim, foram definidos os seguintes critérios:

- Artigos escritos em diversas Línguas;
- Artigos escritos no período de 10 anos;
- Artigos primários, mapeamentos e/ou revisões sistemáticas e artigos teóricos;
- Artigos completos (notas ou artigos não completos foram desconsiderados).

Após realizar a busca nas bases de dados, foram selecionados os artigos que contentaram os critérios de inclusão citados acima. Destes artigos, foram excluídos aqueles que satisfizeram um ou mais dos critérios de exclusão definidos a seguir:

- Artigos duplicados;
- Artigos nos quais a expressão de busca seja satisfeita com os termos presentes, apenas nas referências, biografia do autor, agradecimentos ou conclusão;
- Artigos que não possuem o foco dentro do objeto desta pesquisa.

Na condução deste mapeamento, foram realizadas cinco rodadas para análise dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos coletados, descritas a seguir na Tabela 2. Em cada rodada, foram analisados estudos, a fim de filtrar os artigos.

Tabela 2 – Etapas na condução da busca

	Métodos	Descrição
Seleção	1ª verificar	Verificação de artigos primários
primária	2ª analisar	Análise de títulos
	3° analisar	Análise do Resumo e Palavras Chave
Seleção	4ª verificar	Verificação se o estudo possui ISSN ou DOI
secundária	5ª analisar	Análise da introdução, método e conclusão.

Fonte:

Com o resultado da seleção primária, iniciou-se a seleção secundária descrita na tabela 2 com a verificação do ISSN ou DOI do artigo e a análise da introdução, métodos e conclusão, verificando se o estudo aborda evidências relevantes, quanto ao foco desta pesquisa.

Tabela 3 - Condução na busca da seleção secundária

Base	Seleção Primária	Seleção Secundária
Capes	2	2
Scielo	5	4
Bireme	2	1
Doaj	10	6
1Sicence	13	7
Icap	1	1
Total	33	21

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A tabela 3 apresenta o resultado da seleção primária, descrita na tabela 2, com as fases de verificação dos artigos primários, análise de títulos, análise do resumo e palavras-chave e relata o resultado da seleção secundária, que ao total ficou com 21 artigos a serem extraídos os dados e posteriormente a discussão qualitativo-interpretativa desses artigos.

4 CLASSIFICAÇÃO E EXTRAÇÃO DOS DADOS

Dos vinte e um (21) artigos analisados na seleção secundária, vinte (20) estão concentrados entre os anos de 2013 e 2018, ou seja, quase a totalidade dos artigos coletados é recente. Foram publicados de 2011 a 2018 vinte e um (21) artigos, com exceção do ano de 2012, que não foram publicados artigos nestas bases.

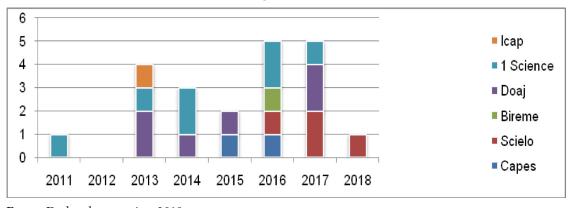


Gráfico 1 - Distribuição cronológica

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

As bases científicas são importantes para o armazenamento de informações científicas pertinentes. Há várias áreas de estudo e pesquisa, por isso, os artigos publicados nessas bases precisam ser identificados, através da *International Standard SerialNumber* (ISSN) ou Digital *Object Identifier (DOI)*. Neste sentido, todos os artigos contemplaram este aspecto de grande importância. A autoria dos artigos em sua maioria é com mais de um autor, dentre os quais estão mestres, doutores e *Ph.D.*

5 DISCUSSÃO QUALITATIVO-INTERPRETATIVA DOS ARTIGOS

Os artigos aqui analisados foram escolhidos dentro do padrão de analise nas seleções primárias e secundarias, justificando assim sua analise qualitativo-interpretativa, com isso serão analisados diante de suas abordagens.

"Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas"

O artigo de Leffa tem como objetivo principal descrever os resultados obtidos com um sistema de autoria que permita ao professor produzir e/ou adaptar REAs que atendam às necessidades específicas de seus estudantes. O autor revela que um dos problemas tem sido a dificuldade de adaptação dos REAs a diferentes contextos de aprendizagem, na medida em que vêm prontos para o professor e não apresentam facilidades de modificação.

O artigo que trabalha com a temática do REA como tecnologia educacional é: "Recursos Educacionais Abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas". De autoria de Ferreira e Carvalho, o artigo examina o posicionamento das tecnologias educacionais a partir de uma discussão de REA em uma perspectiva que destaca questões históricas, políticas e ideológicas. Reitera-se a ideia de que a espinhosa relação entre a educação e a tecnologia requer análises que destaquem aspectos contextuais e considerem relações com o tempo presente e a história.

O próximo artigo é em língua inglesa, de Chiappe e Adame "Open Educational Practices: a learning way beyond free access knowledge" Este artigo apresenta uma abordagem crítica às práticas educacionais abertas sobre o seu quadro conceptual considerando uma corrente em vez de um foco excessivo no livre acesso ao conhecimento.

O artigo de Torres, Siqueira e Matos "As redes sociais como forma de compartilhamento de recursos educacionais abertos, no Ensino Superior" traz aspectos pouco abordados como: a questão dos estudantes como participantes da construção de um novo conhecimento, a partir de conteúdos apresentados em classe, por meio de debates mediados pelo docente e integração de cada participante com suas próprias experiências e características da realidade e da historicidade daquele momento.

"Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil", de Costa "et al" tem como objetivo investigar o estado da arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA) no Brasil. Ao caminhar do artigo percebe-se a necessidade de maior fomento de publicações de estudos sobre experiências de uso de REA.

O artigo intitulado "Recursos educacionais abertos (REA) e novas práticas sociais", de Gonsalesretrata as concepções do REA e sua relação como novas práticas sociais. Mostra a importância da abertura dos materiais na internet em plataformas ou formatos livres.

"Recursos Educacionais Abertos: reflexões sobre as possibilidades atuais no ensino de língua inglesa mediante a inflexibilidade da Lei 9.610 Do Direito Autoral" de Lima e Rodrigues, este artigo propõe-se a refletir sobre o uso de tecnologias digitais no ensino, na utilização de recursos abertos como maneira de fazer reeducar nossas posturas mediante o direito autoral vigente.

O artigo de Mallmann "et al" "Potencial dos Recursos Educacionais Abertos para integração das tecnologias e convergência entre as modalidades na UFSM" objetiva sistematizar princípios conceituais e práticas que balizam a utilização de recursos educacionais abertos, com vistas a maximizar diálogo e produção curricular mediados por tecnologias.

O artigo de Pesce "A potência didática dos Recursos Educacionais Abertos para a docência na contemporaneidade"

discute sobre a fecundidade didática dos recursos educacionais abertos (REA), para a docência na contemporaneidade, trazendo uma reflexão, a partir da contextualização política e cultural, em consonância com a necessária leitura crítica das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

"Construindo Políticas de Abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: uma análise do sistema universidade aberta do Brasil", de Amiel, Duran e Costa, apresenta uma investigação sobre a produção e disseminação de recursos educacionais em oito Instituições de Ensino Superior que fazem parte do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

"Fluência tecnológico-pedagógica na produção de recursos educacionais abertos (REA)", de Bagetti, Mussoi e Mallmann. A preocupação temática desta pesquisa está centrada na integração das tecnologias educacionais em rede no Ensino Superior, com foco na produção, adaptação e compartilhamento de Recursos Educacionais Abertos (REA). Investigou-se as implicações da fluência tecnológico-pedagógica na produção de videoaulas no formato REA.

"Recursos Educacionais Abertos como fontes de informação", que analisa os Recursos Educacionais Abertos (REA) enquanto fontes de Informação é um trabalho muito sucinto, Silva (2015) deixa claro que o REA, enquanto fonte de informação atende às necessidades informacionais no que tange à educação aberta.

As fontes de informação têm uma nova dinâmica representada pela internet, com o REA. O enfoque do texto trabalha somente na perspectiva da educação à distância, sendo que os Recursos Educacionais Abertos trabalham também em um ambiente presencial.

O artigo "Recursos Educacionais Abertos (REA): modelos para localização e adaptação" outro texto de Amiel com colaboração de Orey e West apresenta questões relativas à localização e à adaptação de recursos educacionais digitais e três estratégias que

podem auxiliar designers, professores e usuários a refletirem sobre a possibilidade de reuso, localização e adaptação cultural de recursos educacionais digitais.

"Mídia-Educação e Recursos educacionais Abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital", o artigo de Fantin e Ferrari analisa alguns aspectos da cultura digital e as práticas culturais que as redes propiciam e destaca a importância do entendimento dos novos letramentos e da alfabetização para internet, como práticas sociais.

"Recursos Educacionais Abertos: transposição didática para transformação e coautoria de conhecimento educacional em rede". Nesse artigo, Nobre e Mallmann partilham reflexões acerca das implicações didático-metodológicas durante o livre acesso, reutilização, (re) mixagem e "(re) partilha" de Recursos Educacionais Abertos (REA). Também aborda as especificidades dos REA na educação contemporânea em virtude das condições e contornos das concepções pedagógicas e trabalho docente requerido na organização didático-metodológica do percurso de ensino/ aprendizagem mediada por REA. Finalmente, as considerações conclusivas destacam o (re) uso pedagógico dos REA.

"Recursos Educacionais Abertos na Educação Básica: pressupostos teóricos que subsidiam a sua construção", o artigo de Vagula tem como objetivo analisar as teorias pedagógicas que subsidiam o trabalho com os Recursos Educacionais Abertos, partindo do trabalho participativo e da produção do conhecimento em rede, desenvolvidas por processo de colaboração e co-criação.

Pereira, Fettermann e César trazem o artigo "O que são Recursos Educacionais Abertos? Limites e possibilidades em discursos". O objetivo desse texto é colocar em discussão a definição de Recursos Educacionais Abertos (REA), a partir de uma sequência de postagens no grupo *Recursos Educacionais Abertos*, do *Facebook*, do dia 06 ao dia 14 de dezembro de 2015.

"Recursos Educacionais Abertos: aspectos de desenvolvimento no cenário brasileiro", de Arimoto, Barroca e Barbosa, têm como objetivo determinar "como" é o processo de desenvolvimento do REA e evidenciar as principais barreiras e lacunas associadas, bem como os fatores que podem ampliar a produção e a oferta de REAs no cenário brasileiro.

"Construção de um Repositório de Recursos Educacionais Abertos Baseado em Serviços Web para Apoiar Ambientes Virtuais de Aprendizagem", deSouza e Mendes Neto, este artigo propõe um modelo de repositório de conteúdos educacionais, baseado em Serviços Web, de modo que este permita que qualquer sistema ou ambiente virtual de aprendizagem, independentemente de tecnologia ou linguagem de programação, possa usufruir dos serviços oferecidos, resolvendo assim o problema da interoperabilidade entre sistemas.

"Produção científica sobre Recursos Educacionais Abertos", deHeredia, Rodrigues e Vieira, identifica os artigos publicados em periódicos indexados na *Web of Science*, para caracterizar a produção científica sobre Recursos Educacionais Abertos, no âmbito do Ensino Superior.

"Rea (Recursos Educacionais Abertos) – conhecimentos e (des) conhecimentos", deHilu, Torres e Behrens (2015), publicada na revista *e-curriculum*, relata que o REA (Recursos Educacionais Abertos) tem surgido como uma proposição de construção de materiais didáticos, os quais podem dar sustentação à Educação Aberta de qualidade, além de possuírem a potencialidade de promover uma aprendizagem em sintonia com as novas formas de sociedade e de construção do conhecimento do século XXI, baseados na diluição das autorias, coletivização, colaboratividade, co-criação e conexão.

As autoras retratam que ainda existe uma grande dificuldade em relação aos custos e ao livre acesso, derivados da aplicação dos direitos autorais dos materiais educacionais usados pelos professores e disponibilizados para os estudantes, para que possa atender às demandas da Educação Aberta de qualidade.

Durante as análises dos artigos, conclui-se que poucos pesquisadores têm conhecimento do que é o REA, apesar de todos usarem os Recursos Abertos, mesmo sem uma noção básica das licenças adquiridas. E muitos que conhecem não se sentem confortáveis pela perda dos seus direitos autorias, quando são os autores de suas obras. Há uma necessidade de aprofundar os estudos sobre REA Digital, pois não há uma discussão acerca do uso das tecnologias pelos estudantes.

6 LINHAS FINAIS DA RSL

Considerando um estudo relevante sobre os Recursos Educacionais Abertos como experiência de formação para a Iniciação Científica no Ensino Médio, verificamos alguns fatores como uma problemática de pesquisa relevante no contexto da educação no Brasil. Apresentaremos algumas considerações a serem abordadas neste contexto:

- a) As pesquisas referentes a letramento científico, ainda são muito recentes. Quando pesquisamos o termo *literacy information* ou *media literacy*, as traduções ainda são distorcidas, devido a abordagem do assunto ser recente.
- b) Quando cruzamos os descritores iniciação científica e ensino médio, obtivemos poucos trabalhos referentes à abordagem desejada. Em sua maioria, as iniciações científicas estão atreladas ao nível superior.
- c) Houve a percepção do descritor Recursos Educacionais Abertos que quando refinado, percebe-se que são poucos explorados na literatura brasileira. São necessários, então, novos estudos para que se busquem novos paradigmas, para se conhecer, construir, reafirmar, negar e analisar as novas práticas a serem desenvolvidas pelos atores.

d) Os Recursos Educacionais Abertos ao serem analisados trouxeram abordagens principalmente de licenças livres, como a *Creative Commons*, que possui seis (6) tipos de licenças para copiar, armazenar, transformar, recriar, compartilhar e modificar.

Diante de tudo que foi exposto na RSL (Revisão sistemática da literatura), a pesquisa teve uma grande relevância para amadurecer os estudos sobre a iniciação científica no Ensino Médio, trazendo como experiência de formação os Recursos Educacionais Abertos, que possuem licença da *Creative Commons* e implicitamente para a discussão sobre o letramento científico que trazem um *background* para a iniciação científica ser explorada.

A respeito desse estudo, muitos olhares ainda precisam ser apreciados para que o REA seja inserido na escola e consiga fixar-se como um ambiente indispensável à aprendizagem, haja vista que, diante das práticas pedagógicas, os caminhos que levam os estudantes à aprendizagem cientifica ainda se encontram bem distantes. Outros estudos dos fundamentos teóricos que podem especificar as trilhas que abordam esta questão, propondo reflexões mais próximas com estes fundamentos, onde se ancora este artigo. Dentro desse cenário até aqui, delimitamos sobre a RSL dos Recursos Educacionais Abertos como experiência de formação no Ensino Médio em sua concepção mais básica, para que pudéssemos compreender seus principais estudos e suas principais lacunas e como estão inseridas nos espaços educacionais, além do quanto podem ser significativas na construção da aprendizagem. Procuraremos discutir a temática da formação dos estudantes do Ensino Médio e sua relação com o REA Digital como experiência de formação para a produção de pesquisa em ambientes virtuais na Educação Básica, fornecendo subsídios práticos e teóricos para acesso ao conhecimento. Com isso, trataremos de alguns conceitos das práticas pedagógicas e como eles se imbricam com a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel; DURAN, Maria Renata da Cruz; COSTA, Celso José da. Construindo Políticas de Abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: Uma Análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa, Dezembro de 2017.

AMIEL, Tel; OREY, Michael; West, Richard. **Recursos Educacionais Abertos** (**REA**): modelos para localização e adaptação. In: ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.12, n.esp., p. 112-125, mar. 2011

ARIMOTO, Maurício Massaru; BARROCA, Leonor; BARBOSA, Ellen Francine. **Recursos Educacionais Abertos**: **aspectos de desenvolvimento no cenário brasileiro.** In:CINTED-UFRGS. v. 12 nº 2, dezembro, 2014.

BAGETTI, Sabrina; MUSSOI, Eunice Maria; MALLMANN, Elena Maria. Fluência tecnológico-pedagógica na produção de recursos educacionais abertos (REA). In: Texto Livre. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 185-205, jul.-dez. 2017.

CHIAPPE, Andrés; ADAME, Silvia Irene. *Open Educational Practices: a learning way beyond free access knowledge.* In:Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 213-230, jan./mar. 2018.

COSTA, Alan Ricardo "et al". **Contribuindo com o estado da arte sobre Recursos Educacionais Abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. In:** As tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. Vol. 20, nº 1, 2016.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FANTIN, Monica; FERRARI, Rodrigo. **Mídia-Educação e Recursos Educacionais Abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital.** In: Atos de Pesquisa em Educação – Ppge/Me Furb.v. 8, n. 1, p. 142-164, jan./abr., 2013.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; CARVALHO, Jaciara de Sá. **Recursos Educacionais Abertos como tecnologias educacionais: considerações críticas.** In: Educ. Soc. Epub 05-Abr-2018.

GONSALES, Priscila. Recursos educacionais abertos (REA) e novas práticas sociais. In: RECIIS – Rev Eletron de Comun Inf Inov Saúde. 2016.

HEREDIA, Jimena de Mello; RODRIGUES, Rosângela Schwarz;

HILU, Luciane; Lupion TORRES, Patrícia; BEHRENS, Marilda Aparecida. **REA** (**Recursos Educacionais Abertos**): conhecimentos e (des) conhecimentos. In.: Revista e-Curriculum, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, p. 130-146. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id

HILU, Luciane; Lupion TORRES, Patrícia; BEHRENS, Marilda Aparecida. **REA** (**Recursos Educacionais Abertos**): conhecimentos e (des) conhecimentos. In: Revista e-Curriculum, vol. 13, núm. 1, enero-marzo, p. 130-146. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76638304007 Acesso em: 12/11/2017

LEFFA, Vilson J.. **Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas**. In:Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.2): 353-377, mai./ago. 2016.

LIMA, Sílvia Mônica Moura; RODRIGUES, Beatriz Gama. **Recursos Educacionais Abertos: reflexões sobre as possibilidades atuais no ensino de língua inglesa mediante a inflexibilidade da Lei 9.610 Do Direito Autoral**. In: Cad. Ed. Tec. Soc., Inhumas, v. 7, p. 396-403, 2014

MALLMANN, Elena Maria "et al". **Potencial dos Recursos Educacionais Abertos para integração das tecnologias e convergência entre as modalidades na UFSM.** In: Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

NOBRE, Ana Maria de Jesus Ferreira; MALLMANN, Elena Maria. **Recursos Educacionais Abertos: transposição didática para transformação e coautoria de conhecimento educacional em rede.** In: Indagatio Didactica, vol. 8(2), julho, 2016.

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques; FETTERMANN, Joyce Vieira; CÉSAR, Danilo Rodrigues. **O que são Recursos Educacionais Abertos? Limites e possibilidades em discursos.** In:Calidoscópio Vol. 14, n. 3, p. 458-465, set/dez 2016.

PESCE, Lucila. **A potencia didática dos Recursos Educacionais Abertos para a docência na contemporaneidade.** In:Revista Eletrônica de Educação, v. 7, n. 2, 2013, p. 195-210.

SEGURA MUNOZ, Susana Inés, TAKAYANAGUI, Ângela Maria Magosso, SANTOS, Claudia Benedita dos *et al.* **Revisão sistemática da literatura e metanálise**: noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área de saúde. In: Anais do 8º Simpósio Brasileiro de Comunicação em Enfermagem; 2-3 maio 2002; Ribeirão Preto, Brasil. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo; 2002. Disponível em: http:// www.proceedings.scielo.br/pdf/sibracen/ n8v2/ v2a074.pdf. Acessado em: 03 de Setembro de 2017

SILVA, Daniela do Nascimento. **Recursos Educacionais Abertos como fontes de informação.** In:Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 20, n. 44, p. 59-72, set./dez., 2015.

SOUZA, Rafael Castro de; MENDES NETO, Francisco Milton Construção de um Repositório de Recursos Educacionais Abertos Baseado em Serviços Web para Apoiar Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In:CINTED-UFRGS. v. 12 nº 2, dezembro, 2014.

TORRES, Patrícia Lupion; SIQUEIRA, Lilia Maria Marques; MATOS, Elizete Lucia. **As redes sociais como forma de compartilhamento de recursos educacionais abertos no Ensino Superior.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 183-201, jan./abr. 2013.

VAGULA, Edilaine. **Recursos Educacionais Abertos na Educação Básica: pressupostos teóricos que subsidiam a sua construção.** In: Atos de Pesquisa em Educação. v. 12, n.2, p. 531-546, mai./ago. 2017

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão**: implicações conceituais e metodológicas. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12623. Acessado em: 25 de setembro de 2017.

CAPÍTULO 10

UM CLICK NA ESCOLA

Fotografia, lugares e narrativas visuais

Gracielia Novaes da Penha¹

Écomum observar por parte da maioria dos jovens a familiaridade com o universo da cultura visual, em meio a dispositivos midiáticos com conexão em tempo real, repletos de aplicativos e de imagens que os tornam consumidores fervorosos de imagens produzidas e compartilhadas nesse universo. Este movimento também é perceptível na escola. Os estudantes são estimulados a todo instante por vários meios a serem usuários efetivos dessa linguagem oriunda do visual, nesse aspecto, a perspectiva da cultura visual (HERNANDEZ, 2007) como base teórica para o estudo da produção e leitura de imagem é coerente na contemporaneidade.

A presença da imagem na escola é perceptível, o que se observa, no entanto, é que essas práticas nem sempre são realizadas de modo a permitir que as imagens se constituam de fato, como fonte de reflexão e possibilidades formativas, na perspectiva da transversalidade e da transdisciplinaridade. Assim, o intento dessa pesquisa foi

Professora Auxiliar do Curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus IV Jacobina. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Email: g_penha@hotmail.com.

UM CLICK NA ESCOLA 161

o de compreender de que modo as produções visuais elaboradas pelos aprendentes impactam no desenvolvimento destes, enquanto sujeitos leitores. Desse modo foram analisadas as produções visuais (álbuns fotográficos) e sua relevância na constituição dos sujeitos, proficientes na produção e recepção de textos de natureza imagético/ verbal, a partir dos álbuns fotográficos elaborados no projeto estruturante Educação Patrimonial Artístico (EPA).

O estudo se constituiu numa abordagem qualitativa, que de acordo com André e Ludke (1986; p. 11 a 13) se caracteriza por ter um ambiente natural como sua fonte direta dos dados e pesquisados como seu principal instrumento. E se configura como um estudo de caso, analisando as produções visuais elaboradas por estudantes do Colégio Estadual de Quixabeira. Os procedimentos escolhidos para coleta das informações foi um grupo de discussão com os sujeitos participantes do projeto estruturante EPA²; a entrevista semiestruturada e ainda a descrição interpretativa de inspiração hermenêutica dos álbuns fotográficos, pela pesquisadora.

Assim, o primeiro momento deste estudo se materializou na visualização e análise interpretativa dos álbuns fotográficos do EPA elaborados nas edições referentes aos anos de 2013, 2014 e 2015, a fim de observar o senso estético impresso pelos estudantes na confecção desses artefatos, conforme descrita nos resultados que se seguem.

² Educação Patrimonial Artística (EPA) faz parte dos Projetos Estruturantes que é uma ação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que acontece anualmente nas escolas da rede estadual, desde o ano de 2012. Sendo que os Projetos Estruturantes constituem uma categoria de ação composta por um conjunto de projetos buscam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares e, como consequência e foco principal, a melhoria das aprendizagens. São desenvolvidos nas Unidades Escolares estaduais que fazem a adesão. Essas informações estão disponibilizadas para consulta no endereço eletrônico http://escolas.educacao. ba.gov.br/projetos-jornada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

1 O SENSO "ESTÉTICO" NOS ÁLBUNS DO EPA

Ao observar os álbuns do EPA na escola, de imediato o olhar se desvia e se fixa para as capas de cada artefato. As cores, formas e materiais usados fazem composições que se relacionam com o patrimônio cultural (material ou imaterial) que os aprendentes elegeram como importantes em suas localidades de convivência, pois o álbum é apresentado em forma de narrativa visual. Existe claramente um apelo ao visual com o intento de prender a atenção do espectador, e então, convencê-lo sobre sua relevância e beleza. Encontra-se nessas produções visuais um senso estético próprio de cada sujeito envolvido em sua confecção, uma estética que não está propriamente na escola, mas se localiza, sobretudo, no contexto cultural desses meninos e meninas. A capa e todas as páginas do álbum também completam essa narrativa junto com as fotografias.

No texto "A questão da arte moral ou imoral", Fernando Pessoa (1966), o autor expõe que os homens não apreciam só esteticamente, mas também apreciam segundo toda sua constituição moral. Por isso, "cousas grosseiras, impuras, lhes desagradam, não na parte estética, mas na parte moral que não podem mandar embora de si". Observa-se que na leitura de uma imagem, seja uma obra de arte ou não, considera-se as impressões sensoriais e o acervo que há no imaginário do espectador como frutos das experiências de vida deste sujeito.

As impressões que cada álbum do EPA produz naqueles que os apreciam está relacionado com vivências anteriores, por isso, quando os aprendentes apresentam o álbum aos seus pares, estes se deparam com algo já conhecido, o que sugere não uma leitura inédita, mas um processo de significação editado, pois estes espectadores compartilham também vivências com o mesmo patrimônio. E nesse movimento, mesmo a ideia primeira da arte sendo a da beleza em si, isto não é possível, no momento de sua apreciação pelo espectador, pois a forma de olhar e perceber a

imagem estão implicados em questões sociais e históricos ao qual o espectador se insere.

Fernando Pessoa (1966; p. 55) apresenta em dois aspectos que a arte precisa ser pensada, no puramente artístico, pois conforme a feição artística é criar a beleza — nada mais e somente pode ser apreciada neste viés por elementos puramente estéticos, mas, há também a feição social, isto porque, de acordo com suas palavras: "a natureza da humanidade é uma só, não se divide em estética, moral, intelectual, etc.". Esse pensamento, sem dúvida, permeia a ideia acerca da recepção das imagens contemporâneas, como um processo marcado pela transversalidade, instigado especialmente pela multiplicidade de experiências imagéticas que os sujeitos vivenciam cotidianamente, pois os sujeitos não se formam sob uma única tessitura, tão pouco o "olhar" para as imagens, isto porque conforme Pessoa (1966) "o amor da beleza é fundamental na sua alma — é arte; mas não só isso reside nela, não só com isso crítica e aprecia. Outros elementos entram inevitavelmente nessa apreciação". Outros elementos referem-se às experiências sociais, educativas, individuais, sensoriais que formam cada sujeito, criando uma estética própria do olhar. Assim, a visão de estética aqui empregada está na compreensão de que esta, tradicionalmente ligada a visão da beleza, faz referência a tudo que pode ser percebido e de alguma maneira significado ou servir de significantes para outros.

Os valores estéticos, de acordo com Cotrim (2013) se diferem da lógica e da matemática. Isso porque a estética parte da experiência sensorial, da sensação, da percepção sensível para chegar a um resultado nem sempre claro, ao contrário do que é pretendido no conhecimento lógico-matemático, mas é uma ciência bastante imprecisa.

No processo de confecção dos álbuns nos chama a atenção a maneira que cada um é elaborado pelas equipes. A estética, entendida como percepção, é desenhada nos álbuns refletindo a intencionalidade de cada grupo em relacionar cada patrimônio cultural registrado. Quando os estudantes foram questionados sobre o que

os levaram a confeccionar os álbuns (a capa, as páginas) com materiais diferenciados, próprios de seu cotidiano, todos foram unânimes em destacar que, deveriam usar a criatividade para passarem às pessoas a importância do que há de melhor de seus lugares, suas culturas. No material utilizado pelos aprendentes para elaborarem o álbum há um nexo ao que é de sua cultura. É perceptível o desejo de ser, de fato particular, diferente do outro, e isto é utilizado como o prazer visual de se ver e ser visto nos álbuns fotográficos. Há um compromisso mesmo que não tão consciente dos estudantes em relação aos seus valores, ao tempo que se nota também um certo empoderamento dos valores locais, contrapondo a lógica da homogeneização de práticas culturais que por vezes se apresenta nas ideias da globalização.

2 DESVELANDO SENTIDOS NO EPA

Entende-se que o projeto estruturante EPA, que busca contribuir na formação cultural dos aprendentes a partir dos álbuns fotográficos do patrimônio cultural de suas localidades. Há críticas ao projeto, especialmente por instigar a competição nas escolas, pois ao fim é escolhido o melhor álbum produzido pelas equipes de estudantes. Entretanto, é uma proposta inovadora e relevante, já que trata de questões voltadas para a pesquisa sobre o patrimônio cultural de cada lugar, usando a fotografia como registro narrativo. Esses registros através do celular aguçam percepções sobre o "ver" do lugar, aquilo que sempre esteve ali, mas agora visto com um olhar estrangeiro, que por vezes se mistura com o reconhecimento do que é familiar.

Desde o ano 2013 o Colégio Estadual de Quixabeira aderiu ao projeto estruturante EPA, quando dois álbuns foram elaborados, "Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural" e "Pós Escravidão". No ano seguinte, em 2014, mais duas equipes de estudantes participaram com "Produtos da minha Terra" e "Epa! Olha a Feira". No ano de 2015 elaboraram as produções: "Meu sustento, de onde vêm?", "As

UM CLICK NA ESCOLA 165

Praças", "O Futebol quixabeirense em sua verdadeira essência", "História da comunidade católica" e "Meu lar, minha história".

Destaca-se nos álbuns a maneira que cada um foi elaborado pelos estudantes. A estética, entendida como percepção, é desenhada em cada álbum refletindo a intencionalidade de cada grupo relacionado a cada patrimônio cultural registrado. A confecção da capa, páginas, disposição e sequência das fotografias foram criadas com materiais diferenciados, que faz parte do cotidiano dos sujeitos. É perceptível o esforço e criatividade dos aprendentes nessa elaboração com a finalidade de que os seus futuros espectadores-leitores compreendam a importância da narrativa contada nas fotografias que se estendem nos álbuns, pois eles desejam apresentar a outros, o que há de melhor de seus lugares, de suas vivências, de suas culturas. Aí, o valor dos materiais usados se agrega a cada detalhe dado ao processo de construção dos álbuns.

Há um compromisso com seus valores ao tempo em que nota-se também o empoderamento dos valores locais contrapondo a lógica da homogeneização de práticas culturais que por vezes se apresentam nas ideias da globalização. Cada álbum se constitui em singularidade, pois representa a concepção e percepção dos alunos sobre seu lugar, tanto na perspectiva de quem vivencia esse contexto, e agora também na perspectiva de observador, como é perceptível nas fotografias de alguns dos álbuns que seguem.



Imagem 1 – Álbum: Sobrevivência Local e Cotidiano Cultural, 2013

Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora a partir dos álbuns disponibilizados na Biblioteca do Colégio Estadual de Quixabeira. Ano 2015.

Neste álbum, imagem 1, o grupo utilizou a palha de "licuri", árvore muito comum na região, que é fonte também de renda para agricultores. De seu fruto se produz principalmente o óleo, doces. E de suas palhas, artesanato como esteiras, cestos, chapéus entre outros. Essas palhas trançadas serviram como capa e fundo do álbum. Internamente, as fotografias foram coladas numa folha de papel microondulado, tendo tranças mais finas de palhas coladas como nas bordas do papel; há ainda separando cada eixo, um "pedaço de juta", que depois de ter sofrido o processo de artesanal de goma, ao centro foi colado o subtítulo de cada eixo. Por conter muitas páginas, o álbum ficou bastante volumoso, talvez por isso sua estruturação lembra um fichário. Ao folhear o álbum percebe-se que a preocupação está, de fato, em mostrar o trabalho do pequeno agricultor relacionando-a com elementos naturais que são parte desse cenário. Apresenta as diversas atividades de subsistência existentes nas regiões do munícipio realizadas através do trabalho da agricultura familiar e cooperativas. As fotografias foram agrupadas em três eixos, sendo Agricultura Familiar; Atividade Artesanal e a Comercialização do Gado. Fica evidenciada a relação do trabalho com a terra em que os estudantes estabelecem, muitos deles trabalham diretamente no campo junto com os pais ou cônjuges.



Imagem 2 – Álbum: Produtos da minha Terra, 2014

Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora a partir dos álbuns disponibilizados na Biblioteca do Colégio Estadual de Quixabeira. Ano 2015.

Esse grupo foi formado por estudantes que residiam nas comunidades vizinhas do Alto do Capim e Cova do Anjo. De acordo o roteiro, a equipe quis apresentar os produtos que são frutos do trabalho humano e consumido ou comercializado por essas comunidades. Como o plantio da mandioca, o trabalhador e a lida da roça, o "digitório", prática comum, especialmente nas comunidades do campo em que as pessoas se juntam para ajudar outros em uma tarefa, seja na plantação, colheita ou construção. Aqui especificamente, a equipe teve o intento de apresentar essa prática cultural das mulheres da comunidade na raspa da mandioca na casa de farinha, e por fim, os beijus e farinhas que são produtos da mandioca. Eles também apresentam o licuri e alguns produtos de barro, como potes e panelas que também são confeccionados.

O álbum não segue a estrutura comum em formato de livro a ser folheado, eles confeccionaram uma espécie de bolsa (pasta) com a palha de licuri e a revestiram com renda vermelha e as bordas dos lados com babado de bico de cassa, e uma flor de crochê e fitas de cetim. Ao abrir o álbum, há uma segunda pasta elaborada da mesma forma como a primeira, conforme Imagem 2, com tamanho menor e serve para guarda as fotografias. Estas ficam soltas, não são coladas em nenhum papel ou suporte. Não há legendas, nada que conduza o espectador a uma leitura linear das imagens, ao contrário, permite a liberdade de organização.

Embora considerando que esse recurso provavelmente não tenha sido intencional da equipe, eles criaram um recurso interessante para o leitor, que ao dispor das imagens soltas podem organizar de acordo com seu olhar. Há aí um aspecto criativo que supõe a participação do leitor literalmente na formação dos sentidos das imagens. Lima (2009, p. 75) expõe que "o texto imagético se cerca de particularidade e da articulação entre seus elementos e propõe uma experiência de leitura que permite assumir ler sob uma nova forma, extrapolando os limites da oralidade e da escrita". Conforme pode ser sugestionado no manuseio e apreciação desse álbum.

No álbum "Meu lar, minha história", os estudantes reconstruíram a história visual da formação do distrito de Jaboticaba a partir das construções do lugar. Nele há o registro fotográfico da ruína da primeira casa construída, até a última da época da produção do álbum. Ainda, consta os registros visuais do cemitério, "velho" e o "novo", e do suporte construído no meio da praça principal nos anos 80 para servir como suporte para uma televisão em que todos assistiam jornais, partidas de futebol e programas de auditório coletivamente. A televisão nesse período era um objeto "caro" para a grande maioria da população do interior, por isso muitas prefeituras construíam esses postes com uma caixa para televisão, a fim de proporcionar, em algumas horas do dia, o entreter destas comunidades.

UM CLICK NA ESCOLA 169

Imagem 3 – Álbum: Meu lar, minha história, 2015





Fonte: Registro visual feito pela pesquisadora a partir dos álbuns disponibilizados na Biblioteca do Colégio Estadual de Quixabeira. Ano 2015.

Como material de confecção do álbum os alunos utilizaram o fruto do "licuri" seco remetendo a principal árvore do munícipio, foram colocados sob uma superfície e depois vernizados, esta capa foi confeccionada num formato de caixa na qual as outras páginas do álbum foram guardadas como um livro. No interior do álbum

forraram com o tecido de juta e recriaram uma árvore fazendo acepção a um pé de Jaboticaba, nome do distrito. Além disso, nas páginas em papel preto, pintaram de forma abstrata com muitas cores que serviram de moldura para as fotografias serem coladas.

Há um senso estético próprio dos aprendentes que se imprimem em cada artefato, desde a escolha do patrimônio cultural, os materiais usados na confecção dos álbuns, a perspectiva, luz, ângulo de cada fotografia, sua disposição nos álbuns, que se materializa na própria narrativa visual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas, de acordo com Martins (2009, p. 34), foram responsáveis por criarem uma maneira peculiar para os sujeitos expressarem sobre a vida, a memória, a intimidade. Quando os estudantes são instigados a pensar e a olhar para os seus lugares, sua escola, seu patrimônio cultural de forma não corriqueira, este momento se revela como problematizador, o sujeito muda de perspectiva saindo do seu lugar comum para olhar de outra forma aquilo que se vê e vive diariamente, e que por isso cai na janela do comum. Com a fotografia, vê-se a oportunidade dessa mudança de olhar, com esse artefato visual os sujeitos aprendentes puderam, assim como um cronista, experienciar o inusitado naquilo que é visto no cotidiano e que exatamente por isso, muitas vezes não é reconhecido. As imagens registradas, a disposição das fotografias nos álbuns, a forma e texturas da capa, das páginas dos álbuns, são partes das escolhas que os produtores/intérpretes (aprendentes) fizeram no intuito de produzir sensações impactantes em seus espectadores, como aqueles produzidos no click da fotografia desejada ou inesperada, diante do patrimônio cultural de seus lugares.

Nesse sentido, o imagético deixa de ser apenas utilizado como ilustração na escola, sobretudo na atualidade em que o apelo visual, veiculado massivamente pelos nas redes sociais, impulsiona e mani-

UM CLICK NA ESCOLA 171

pula opiniões e ações dos usuários. O jogo de sentidos impulsionado pelas imagens torna urgente a apropriação dos processos de interpretação crítica desta linguagem. Para tanto, a escola não pode mais deixar de considerar que além da leitura verbal, o imagético precisa ser posto em seus itinerários de aprendizagem como texto, concordando com o pensamento há tempos postulado por Paulo Freire, ao dizer que a leitura de mundo precede a da palavra, num exercício que possibilita aos sujeitos a emancipação de seu pensamento e sua atuação mais atuante em seus contextos de vivencia.

A partir desse ponto é importante pensar que as novas produções visuais marcam a contemporaneidade inaugurando um novo *ethos*, em que a imagem e os processos de produção e recepção são diferenciados e devem já fazer parte da vida da escola, porque mesmo que não faça parte do currículo oficial, faz parte da vida dos sujeitos aprendentes e dos sujeitos em geral que fazem parte da comunidade escolar, e esses comportamentos adentram os corredores e salas de aula. E nesse sentido os múltiplos alfabetismo oferecem uma perspectiva para a introdução de mudanças radicais no ensino e na aprendizagem frente às posturas que tratam de canonizar, sob um novo nome, políticas vinculadas a uma "educação alfabetizadora", que não ultrapassa a ideia da assimilação apenas do código. (HERNANDEZ, 2007; p. 59).

A escola deve cada vez mais está aberta para a reflexão de práticas e maneiras de lidar com o texto imagético num processo em que novas visualidades e letramentos sejam potencializados, com a finalidade de fomentar novas práticas de leitura. E, isto pressupõe novos leitores que não se restringe ao verbal, mas se amplia com o imagético e outras linguagens.

REFERÊNCIAS

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas.17ª Ed. São Paulo: Saraiva 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Trad. Ana Duarte. Porto alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Graça. *O Universo fascinante dos signos visuais*. In: GÓES, Lúcia Pimental e ALENCAR, Jakson (orgs). **Alma da Imagem**: A ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009. (p. 71-76

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativas. **Revista do Programa do Programa de Pós Graduação em Arte Brasília**: editora Brasil, V.8, n.1, R.J/junho de 2009. (p. 33-39)

PESSOA, Fernando. A questão da arte moral ou imoral. (Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho.) Lisboa: Ática, 1966.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das Imagens Culturais**: da formação cultural à formação da opinião pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

CAPÍTULO 11

PRÁTICAS AUTÔNOMAS DE ESCRITA

Sequência didática do gênero discursivo Fanzine em turmas de ensino médio

Jobervan Rios Evangelista Filho¹ Thaís Nascimento²

A rortuguesa têm tido uma formatação a partir do sequenciamento de atividades adotando determinados modelos, conhecidos largamente na área da educação como Sequências Didáticas. Por isso apresentamos, neste trabalho, dados gerados em situações de ensino às quais foram planejadas a partir de um modelo de sequência didática sugerido pelos autores Dolz e Schneuwly (2004). Eles propõem esse protótipo de trabalho para o ensino de gêneros discursivos no Ensino Fundamental, porém, realizamos a adaptação para o ensino do gênero fanzine em turmas do Ensino Médio.

Destarte, o presente trabalho tem por objetivo descrever e analisar as experiências da atividade planejada e executada como sub-

¹ Graduando do Curso de Letras, Língua Portuguesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – CAMPUS IV, Jacobina. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5249030084274556. E-mail: jobervanfilho@gmail.com.

² Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – DCH – IV. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4529390918390750 Email: thainascimento@yahoo.com.br

projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em específico no que toca ao desenvolvimento da Sequência Didática (SD) sobre o gênero textual *fanzine* nas turmas de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior da Bahia.

Partindo desse contexto, o desenvolvimento desta SD consistiu em dar relevo às vivências dos alunos, tendo o domínio e a produção do gênero discursivo em questão como vetores para o alcance da autoria e da autonomia dos estudantes no processo de significação e uso da Língua Portuguesa. Nosso objetivo perpassou pelo intuito de proporcionar que os alunos destas turmas vivenciassem situações em que, mais do que simples receptores dos eventos cotidianos, se tornassem agentes de interpretação e ação sociais por meio da leitura e da escrita, potencializando, dessa maneira, a produção autoral, promovendo a autonomia e tornando as produções mais significativas para os mesmos e para seu público leitor.

Por seguir o modelo teórico proposto por Dolz e Schneuwly (2004), justifica-se a importância do domínio de gêneros discursivos verbais e imagéticos, mediados pela arte, como modo de viabilizar a expressão sociocultural de si e da realidade circundante. Além dos autores acima mencionados, utilizamos como base para reflexão teórica da prática relatada Félix e Zirondi (2014), Guimarães e Kersch (2015), Gomes e Souza (2015) e Brandão e Tinoco (2017).

O percurso metodológico utilizado baseou-se em uma revisão bibliográfica conjugada a relatos da experiência, com propósito exploratório e abordagem qualitativa. Desta forma, este trabalho organiza-se estruturalmente em: 1) descrição do espaço e do público envolvidos na execução das atividades, contextualizando os aspectos socioeconômicos e culturais das turmas, além de breves considerações sobre a disciplina curricular trabalhada e a apresentação inicial da proposta de SD; 2) breve considerações acerca do gênero textual *Fanzine*, apresentando suas características e relação e relevância frente ao trabalho em sala de aula; 3) descrição das atividades executadas nos diferentes módulos, apoiada em considera-

ções teóricas que fundamentaram o planejamento e espelharam os resultados; e 4) considerações trazendo apontamentos sobre as produções finais e os resultados atingidos ao fim da Sequência.

1 METODOLOGIA: DO CONTEXTO DE ENSINO AO DA PESQUISA

Nesta seção nos ocupamos em apresentar ao leitor uma contextualização da situação de ensino, assim como da pesquisa nele envolvida, para que fiquem claros os procedimentos de cada ação posteriormente descritas e analisadas.

1.1 Contextualização do *lócus*, dos sujeitos e da atividade aplicada

A experiência do PIBID oportunizou desde o segundo semestre letivo de 2018 observações em sala de aula de escolas públicas do Ensino Fundamental. A partir do ano de 2019 a atuação foi, também em conjunto com a professora-supervisora, em uma escola pública do Ensino Médio, na qual nos fizemos presentes em turmas de 1º ano deste nível de ensino (Ensino Médio), lecionando a disciplina curricular *Comunicação e Tecnologias*, cuja ementa prezava pelo desenvolvimento da oralidade e da escrita a partir da apropriação de diferentes gêneros discursivos verbais e imagéticos, além de promover a interpretação crítica e a leitura reflexiva de textos diversos.

Por se tratar de uma instituição estadual, o público atendido representava em grande número estudantes de baixa renda e moradores das zonas periféricas da cidade. Essa característica das escolas públicas é representativa na nossa região, assim como também em nosso país, por ter uma cultura de escolas particulares para pessoas mais favorecidas sócio-economicamente. Voltado para o modelo de ensino em tempo integral, o espaço escolar oferecia meios estruturais (locais de recreação, lazer e descanso) e materiais (alimentação) para permanência dos estudantes durante os turnos da manhã e tarde. Em

grande parte, essa caracterização do espaço e dos sujeitos que nele estudam demonstram que os alunos estabeleciam relações em uma comunidade social, econômica e culturalmente aproximadas, a qual manifestava, por essência, carências não só em nível financeiro e educativo, mas em especial no nível afetivo, familiar e interpessoal.

Visando ao atendimento da ementa da disciplina, contudo sem prejuízo à adequação das propostas didáticas à realidade socio-cultural do público discente, optou-se pelo planejamento, elaboração e execução de uma SD voltada para o conhecimento e apropriação do gênero discursivo *fanzine*, uma vez que se trata de uma modalidade por essência não profissional, de baixo custo, com possibilidade temática aberta e capaz depromover a manifestação e ressignificação dos eventos cotidianos dos estudantes a partir da produção de *zines* (as próprias revistas ilustradas) autorais e autônomas. Considerando esse pressuposto e conforme postulam Dolz e Schneuwly:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. [...] Dadas essas características [...], o gênero se integra facilmente em projetos de classe e permite, por isso, que se proponham aos aprendizes atividades que, a um só tempo, são específicas e fazem sentido (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 172).

Prezando, assim, pelo sentido, relevância e efetividade do trabalho com gêneros textuais é que se optou por seguir o modelo de elaboração de uma SD proposto por esses mesmos autores, a partir do qual procedemos com etapas que se interligaram e se sequenciaram mediante o esquema a seguir: 1) a apresentação de um problema/situação inicial, seguido da solicitação de uma primeira produção de mapeamento dos conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero e à temática proposta; 2) o desenvolvimento de módulos

(conjunto de atividades) para o aperfeiçoamento das habilidades almejadas com o intuito de se chegar a uma produção final; 3) o alcance do resultado a partir desta última produção, seja com fim avaliativo, expositivo ou diverso. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Seguindo esse percurso, apresentou-se inicialmente à turma o que se planejou como proposta de SD com foco sobre o gênero fanzine, de modo a atingir ao final do planejamento a capacidade de produzir uma revista ilustrada com roteiro e produção pessoais. Respeitando o modelo teórico de SD acima pontuado, sugeriu-se como produção inicial uma breve história ilustrada que contivesse um padrão narrativo e estrutural próximo ao de uma história em quadrinhos – gênero mais próximo da fanzine conhecido pelas turmas –, tendo-se obtido como resultado desde rascunhos de ilustrações em caderno a roteiros ficcionais em forma de esquemas. Não houve restrição temática, sugerindo-se que os alunos adotassem como inspiração momentos de suas vivências cotidianas ou experiências pessoais marcantes.

Destarte, foi tendo por escopo a adequação do referido gênero discursivo à realidade linguística e social dos alunos, além de compreender que o uso da escrita como efetivação de práticas sociais é um dos principais objetivos da escola (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 180), é que optamos por esta primeira abordagem. Também objetivamos a produção autoral com o intuito de promover a autonomia dos estudantes e, desse modo, tornar a produção escrita mais significativa, pois acreditamos, como Brandão e Tinoco que,

[...] o trabalho com os gêneros ajuda a criar condições para: inserir o aluno em práticas letradas; sensibilizar o educando de seu papel como cidadão; reportar o escrevente à ação social; soerguer a voz aos que estão sem voz; legitimar a autoria do dizer pronunciado; produzir sentidos socialmente úteis. (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 193);

Desse modo, a conjunção do espaço, do público e da proposta didático-pedagógica visaram, portanto, não só à consumação de

textos concretos e espelhados nos modelos propostos na apresentação inicial, mas especialmente a formação de autores críticos e protagonistas na relação de ensino formal.

1.2 Sobre os caminhos da pesquisa e da análise

No que tange o aspecto metodológico da pesquisa, uma vez que a prática sob análise e discussão se operou mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) aplicado em escolas da rede pública de ensino, nos pautamos em uma abordagem qualitativa, caracterizada pela investigação de situações de caráter subjetivo e, neste trabalho, não havendo, ao nosso ver, necessidade de quantificação dos dados (MORESI, 2003, p. 69-72). Justifica-se tal assertiva pelo fato da impossibilidade de categorização estritamente quantitativa da prática realizada, sendo o viés qualitativo ideal para a interpretação de eventos decorrentes da interação humana.

Partindo-se do questionamento da possibilidade de contribuição para processos de letramento que induzissem os alunos ao estímulo da autonomia em produções escritas mediante o uso de um gênero emergente – *Fanzine* –, aplicado a partir do modelo de Sequência Didática, optamos como procedimento uma pesquisa-ação, uma vez que foram realizadas intervenções em espaço, tempo e objeto de estudo previamente delimitados com o intuito de avaliar os resultados alcançados ao final do processo.

Assumindo que a pesquisa-ação costuma ser desenvolvida em duas etapas principais – compreensão da realidade/contexto do problema e implementação da intervenção (MALHEIROS, 2011, p. 108) –, procedemos organizacionalmente, neste trabalho, à tentativa de aproximação máxima ao desenvolvimento metodológico posto em prática, desde a identificação da ausência de produções escritas autônomas nas aulas de Língua Portuguesa, passando pela construção do referencial teórico de fundamentação do método

didático empregado até à aplicação e presente análise dos dados obtidos, evidenciando assim a grande relevância da pesquisa-ação para aplicação e análise da pesquisa em educação.

Assim, propor um trabalho com o gênero *Fanzine* para essas turmas do Ensino Médio foi ao mesmo tempo desafiador e contributivo, visto que o conhecimento do contexto dos alunos precedia a execução das atividades, como principia o modelo de pesquisa que nos foi mais adequado utilizar na execução da atividade e na análise da proposta.

Para melhor procedermos à análise, seguimos com uma explicitação do gênero em questão, por se tratar de um modelo discursivo emergente, com especificações próprias, oriundo de outros, mas também próximo de alguns gêneros já conhecidos, como é o caso da aproximação com os quadrinhos.

2 SOBRE O GÊNERO DISCURSIVO FANZINE: O QUE É IMPORTANTE SABER?

O termo *Fanzine* se origina de uma expressão de língua inglesa que significa, em tradução livre e direta, "revista de fã" (fan/fanatic + zine/magazine), tendo se popularizado também pelo termo simplificado *zine*. Trata-se de um gênero discursivo que tem por principais características: ser uma produção independente, não profissional, geralmente com disponibilização gratuita e altruística – voltada para um grupo ou nicho cultural que compartilha de gostos similares –, além de abarcar diferentes temáticas e agregar variados segmentos sociais. A produção e circulação dos *Fanzines*, muitas vezes, possibilitam a ascensão de futuros ilustradores, quadrinistas e *fanzineiros*, sendo uma espécie de vitrine de talentos.

A história dos *Fanzines* remonta às produções de escritores amadores nos Estados Unidos do século XIX (NAPA, 2020), os quais se utilizavam de materiais simples para produzir suas revistas e ilustrações. Ao longo do século XX, em especial na primeira

metade do século, produções independentes de ficção científica popularizaram o gênero, de modo que em 1940 Russ Chauvene cunhou o termo *Fanzine* para descrever este movimento ascendente de circulação de revistas amadoras (MAGALHÃES, p. 48, 2020). No Brasil, o pioneirismo de produção e difusão do gênero é associado ao artista Edson Rontani, a partir da publicação do boletim Ficção em 1965 (NEGRI, 2005).

Em geral, a produção de um *Fanzine* surge devido ao grande apreço ou interesse que o autor nutre por determinado tema, episódio, obra ou até mesmo pessoa ou personagem do(a) qual é fã. A veiculação, via de regra, se utilizando de recursos não profissionais, direciona-se a pequenos círculos sociais de interesses afins, sem prejuízo de tentativas bem sucedidas de profissionalização do gênero. Desde casos nos quais autor e editor se confundem na mesma pessoa àqueles nos quais outros colaboradores contribuem na produção e divulgação das revistas (roteiristas, editores, ilustradores, etc.), a principal característica do gênero *Fanzine* se encontra na marca de pessoalidade e autonomia empregada ao resultado final.

Os *Fanzines* são o resultado da iniciativa e esforço de pessoas que se propõem a veicular produções artísticas ou informações sobre elas, que possam ser reproduzidas e enviadas a outras pessoas, fora das estruturas comerciais de produção cultural. Há três tipos de trabalhos que podem ser veiculados num *Fanzine*: os textos críticos ou opinativos sobre a produção cultural já existente; a republicação de trabalhos já publicados em outros órgãos e os trabalhos inéditos. De modo geral, os *fanzines* trazem uma mistura destes três tipos (GUIMARÃES, p. 10, 2020).

Deste modo, a produção textual do gênero viabiliza a utilização de materiais diversificados, desde máquinas de imprensa profissionais e programas de edição gráfica digitais às tecnologias mais simples como papel, cola, caneta e grampeador. Ademais, assim como a abertura à livre difusão temática – nas palavras de Henrique Magalhães, um "Caldeirão de Ideias" (2020, p. 30) –, não

existe um padrão organizacional de distribuição de falas, quadros e ilustrações, o que permite ao gênero *Fanzine* uma grande versatilidade de produção, sendo assim, a partir da nossa opinião e experiência, um gênero discursivo com grande potencial para o trabalho em sala de aula.

3 EM BUSCA DA AUTONOMIA DISCENTE NA PRODUÇÃO DOS FANZINES

Considerando o pressuposto, passaremos à manifestação das etapas seguintes da SD em relato reflexivo, atentando-se para o fato de que os 3 módulos foram organizados e executados em 3 encontros semanais cada, até a produção final e exposição dos resultados atingidos e relatados ao final do trabalho.

3.1 Módulo 1: para início de conversa...

Ultrapassada a primeira fase da exposição inicial da proposta e das situações-problemas a serem trabalhadas, foi estabelecido para a segunda semana de encontro a realização do primeiro módulo de atividades, consistindo na apresentação do conceito de Fanzine, sua natureza, percurso histórico e o compartilhamento de noções teóricas sobre o gênero e seus aspectos estruturantes. Compreendendo que o trabalho sequencial com um gênero textual a partir de uma SD é um instrumento útil para o desenvolvimento da escrita (GUIMARÃES, KERSCH; 2015, p. 13), precisou-se estabelecer como compromisso a apresentação organizacional do gênero, ou, em outros termos, o chamado Modelo Didático de Gênero, que consiste em: "[...] informações como as análises dos contextos (histórico, de produção, circulação) e ao plano textual global do texto, abordando questões referentes à estrutura, aos mecanismos internos e aos mecanismos enunciativos do gênero em questão" (FÉLIX, ZIRONDI, 2014, p. 512).

Desse modo, os três encontros do primeiro módulo foram destinados ao aprofundamento teórico das turmas com o gênero. Na primeira aula, foi realizada a distribuição de um breve resumo contendo as principais informações sobre os *Fanzines*, além da leitura compartilhada de amostras levadas pela professora-supervisora. No segundo encontro realizou-se, por parte dos bolsistas, uma apresentação de slides contendo: informações genéricas sobre o tema, uma retrospectiva histórica do gênero, desde o surgimento até o seu desenvolvimento atual, além de um panorama das maiores influências nacionais para a disseminação desses textos. O terceiro encontro foi destinado a um exercício de fixação sobre a temática exposta.

Tomando-se as atividades acima relatadas como ponto de reflexão, ficou evidenciado que a recepção das turmas a esse primeiro módulo se deu de forma tímida, pouco participativa e até mesmo de distanciamento. Acreditamos que o distanciamento dos alunos em relação ao gênero discursivo escolhido para a SD se deu devido à proximidade dessa primeira proposta às aulas de cunho tradicional e automatizado, nas quais nós professores detemos a centralidade do discurso, de modo unidirecional e pouco inclusivo, na maioria das interações de aulas. Todavia, a apropriação teórica dos conceitos e aspectos do gênero se fazia necessária, e mesmo que a recepção demonstrasse um primeiro obstáculo à aceitação e participação dos estudantes, procuramos meios para aproximá-los do intento estipulado.

Nesse sentido, nossa compreensão é que uma Sequência Didática pode ser utilizada em qualquer série do Ensino Básico, fazendo-se as adequações necessárias ao público para o qual ela se direciona e à temática a ser desenvolvida. Assim sendo e pensando na contextualização e relevância do conteúdo trabalhado, buscamos aproximá-los do universo de interesse da faixa etária e perfil das turmas de alunos (15-16 anos), além demonstrar a capacidade de transformação pessoal a partir da arte presente no gênero

quando expusemos, por exemplo, que a franquia *Super-Man* – de grande apelo entre os jovens e adolescentes – teve seus primeiros esboços em um *fanzine* produzido por um colegial por volta do início do século XX (FANZINE, 2020).

Mais do que a apropriação dos conhecimentos, almejou-se um nexo de identidade entre os alunos em classe e os textos a serem produzidos, na medida em que "[...] por meio de situações vivenciais de prática de escrita, possibilita-se a ressignificação do uso dos gêneros para além dos aspectos temáticos, estilísticos e de estrutura composicional." (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 186). Tanto no enfoque dado às experiências pessoais como tema das produções iniciais, quanto nessa aproximação ao universo de interesse dos alunos, o que se buscava era um contraponto à exposição crua do gênero discursivo que não se preocupa em fazê-lo tornar-se significativo para o público ao qual se direciona.

3.2 Módulo 2: mãos na massa, ou melhor, no texto...

Superando-se a aquisição dos conhecimentos teóricos e estruturais do gênero no primeiro módulo de desenvolvimento da SD, partiu-se para o segundo bloco de atividades. Tendo em vista que dentre as características principais do gênero *Fanzine*, como já enfatizamos, encontram-se: uma produção de baixo custo, não profissional e artesanal, foi preciso direcionar esse segundo momento para a realização de oficinas para apropriação de técnicas de confecção manual das revistas.

Munidos de folhas de papel A4 ou até mesmo folhas de caderno – em quantidade de no mínimo duas e no máximo quatro laudas –, o primeiro encontro foi destinado à apresentação de vídeos coletados na rede social *YouTube*, nos quais ensinava-se o passo a passo para a construção das revistas ilustradas. A atividade seguinte (segundo encontro) foi destinada a ilustrar e customizar os primeiros protótipos dos *Fanzines*, tendo sido direcionado ao último e

terceiro encontro a revisão dos roteiros das tramas/histórias esboçadas na produção inicial.

Tomando-se em retrospectiva o segundo momento de atividades aqui relatado, deve-se dar relevo à quantidade variada de temáticas que surgiam na medida em que os alunos começavam a produzir e relatar suas histórias. As abordagens mais comuns giraram em torno de: relação com pais, tios ou avós; sonhos de realização profissional; exposição poética de sentimentos e conflitos afetivos; conflitos entre religiosidade, espiritualidade e condição existencial; além da representação de ídolos ou figuras públicas como modelos a serem admirados.

Além dessa constatação, observamos que as atividades do segundo módulo serviram de contraponto ao estado de apatia frente às atividades do primeiro, conforme descrito na seção anterior. O desenvolvimento de atividades manuais como recortar, ilustrar, pintar e colar, oportunizaram maior interesse, participação e comunicação entre os pares. Ademais, entendemos que na medida em que *Fanzines* de temáticas similares iam surgindo e os autores notando a afinidade e semelhança entre suas produções, novos grupos passaram a se formar a despeito da pouca comunicação entre os colegas que ineditamente se aproximavam.

Esse momento do segundo módulo constituiu-se, também, como prática importante tanto para alunos quanto para a professo-ra-supervisora e para os bolsistas do PIBID, dado que mesmo esses últimos estando dotados dos conhecimentos teóricos que fundamentaram a realização dos encontros do primeiro módulo, passaram também pela instrução e repetição das produções manuais dos corpos das revistas. Tratou-se, portanto, de um trabalho conjunto, dinâmico e integrado, o que pôs em relevo tanto a autonomia e a autenticidade da escrita dos alunos quanto o *potencial agentivo* destes e dos professores (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 187).

Sob este viés conceitual, buscamos e obtivemos ações que provocaram o senso de responsabilidade na produção do gênero discursivo da SD trabalhada. O potencial agentivo refletiu-se na constante interação no processo de desenvolvimento e troca de saberes entre professor, bolsistas e alunos. Prezamos pelo compromisso conjunto, além da necessidade de fazê-los – alunos – sentir-se parte da construção de resultados práticos para si e para a comunidade escolar, além da capacidade de enxergar-se como motivo condutor de uma transformação real mediada pela leitura e escrita. Desta forma, "[...] professores e alunos agregam seus conhecimentos, habilidades e esforços para produzir e legitimar possíveis ações que desencadeiem mudanças" (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 193), de modo que a contribuição particular de cada ator (alunos, bolsistas e professor), se constituísse em um esforço colaborativo e simbiótico nos caminhos desta SD.

Por todo o exposto, o segundo módulo veio a manifestar situações de comunicação e interação – tanto na relação alunos-alunos quanto na relação alunos-professores – que não estavam previstas no planejamento ou sequer se imaginava ocorrer. Embora fora das expectativas, as consequências das atividades do segundo módulo vieram a enriquecer sobremaneira a percepção do trabalho com os gêneros discursivos como fator de constituição não só técnico-teórica do sujeito, mas sobretudo interpessoal e humana, expandindo as possibilidades de convívio e formação na sala de aula.

Além disso, a produção das narrativas, desde suas temáticas até as escolhas das formas de apresentá-las nos *Fanzines* nos deu um entendimento de como e quais tipos de atividades são propícias para a construção da autonomia dos sujeitos produtores, considerando como parâmetro os gêneros discursivos a que nos propusemos a trabalhar.

3.3 Módulo 3: de olho nas produções

No terceiro módulo, passou-se à materialização dos roteiros iniciais em pequenas histórias ilustradas pelos próprios alunos – produtores dos textos. Uma vez já dominando a produção do corpo das revistas artesanais, os últimos três encontros foram destinados a avaliar as deficiências e dificuldades dos alunos quanto à produção escrita, bem como a revisar os roteiros e tramas elaboradas de acordo a um aperfeiçoamento de coerência e coesão dos esboços da produção inicial. Fez-se uso também dos aspectos organizacionais e estruturais do gênero *Fanzine* adquiridos no primeiro módulo, visando a superar as deficiências e fazendo com que cada aluno reconstruísse seu próprio texto rumo à versão final.

Nessa fase de aperfeiçoamento e conclusão dos trabalhos, aproveitou-se para sinalizar eventuais equívocos na escritura das falas de personagens e até das interconexões narrativas. Atrelado, portanto, ao domínio e desenvolvimento do gênero discursivo, houve o compartilhamento das regras convencionalmente atribuídas à norma culta da língua, sem prejuízo da liberdade dada aos regionalismos, neologismos e traços de linguagem característicos de cada produção. É nesse sentido que se corrobora o argumento de que "[...] não basta apenas apresentar um exemplo de determinado gênero junto a algumas questões de interpretação [...]. É necessário um trabalho sistemático, modular e reflexivo com os fatos linguísticos a fim de que o aluno se aproprie dos conhecimentos" (GOMES, SOUZA, 2015, p. 16).

Mais do que produções com vistas à nota, buscou-se alimentar nos autores o desejo de se criar uma *fanzinoteca* (nome dado a um acervo catalogado de *Fanzines*) em um espaço reservado na biblioteca da instituição. Todas as obras foram pensadas e confeccionadas com o intuito de estarem expostas ao grande público escolar e à ampla comunidade do município com livre acesso aos recursos do Colégio. Deste modo, todas as produções vieram acompanhadas de informações pessoais como nome completo (ou artís-

tico), número para contato e direcionamento para as redes sociais, em um esforço de valorização do trabalho autoral dos artistas/estudantes e como motivo condutor do engajamento e dedicação vislumbrados ao longo de toda SD. É nesse sentido que se afirma que:

[...] o trabalho com os gêneros, enquanto artefatos sociais, é vivenciado em contextos situados e significativos para os alunos, aproximando-os de práticas autênticas de escrita, em que há: objetivos relevantes e plausíveis; clareza do papel social exercido pelos escreventes (aluno, eleitor, cidadão de direitos, entrevistador); diversificadas esferas de circulação (escolar, jornalística, midiática); ações de impacto social; visibilidade e reconhecimento da escrita, dada a presença de destinatários reais. (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 190).

Munidos dessa pretensão, nós docentes (dentre estes a professora-supervisora e bolsistas do PIBID) pudemos perceber que durante o amadurecimento das propostas de cada aluno, além do compartilhamento prévio entre seus pares e as consequentes reações que cada *Fanzine* causava em outros colegas, os mesmos passavam a notar o poder comunicativo de suas próprias obras e o quanto suas experiências recontadas podiam impactar possíveis outros leitores. O terceiro e último módulo, portanto, mostrou-se como momento de percepção por parte dos alunos da força do gênero discursivo, além da assimilação crítica de sua autoria e autonomia criativa como veículos de transformação humana e social; esse momento nos ensinou os caminhos para alcançar alguns dos objetivos almejados com a elaboração desta SD.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção final se deu com a elaboração definitiva das revistas ilustradas, tendo-se observado na grande maioria dos trabalhos autorais um viés pessoal-intimista ou político-comunitário. Em razão da não restrição a temas-padrão ou de sucesso garantido no campo dos *Fanzines*, e uma vez que a tônica das temáticas girou

em torno de experiências pessoais ou vivências marcantes dos alunos, muitas obras acabaram por ter um alcance e respaldo no público interno. Dentre elas, um *Fanzine* cuja personagem sofria com a ausência da figura paterna e expunha de maneira poética as dores da saudade e da rejeição – obra que circulou por várias turmas causando comoção em outros estudantes.

Os casos de empatia e identificação dos alunos com as obras de outros colegas se multiplicaram, fato esse que validou a intenção inicial da SD de não só dotá-los de uma nova ferramenta discursivo-textual, mas também da percepção de se sentirem donos e parte de suas manifestações linguísticas escritas, além de se tornarem capazes de proporcionar transformações efetivas na vida de outros e na realidade que os circunda.

Cumpriu-se, portanto, mesmo que parcialmente, a necessidade de oportunizar aos alunos variadas circunstâncias que exigem o domínio de diferentes gêneros e habilidades interpretativas que caracterizam as práticas sociais de leitura e escrita (letramentos), pois, "[...] quanto mais desenvoltura o cidadão tiver com a escrita, mais autonomia terá para (re)agir às demandas da sociedade grafocêntrica" (BRANDÃO, TINOCO, 2017, p. 180).

Posto isso, e em decorrência do sucesso da empreitada desta SD no seio do Colégio, um estande foi montado na Feira de Ciências de 2019 voltado exclusivamente para a exposição dos *Fanzines* que – ao lado de experimentos físicos, químicos e de engenharia iniciante – representavam a coroação não só deste planejamento didático, mas também da consecução de objetivos previstos na ementa da disciplina curricular trabalhada, a qual preconizava os textos escritos como uma forma de tecnologia passível de comunicação e compartilhamento de conhecimentos relevantes para a formação e enriquecimento cultural daquela comunidade.

Tal experiência de planejamento e aplicação desta SD permitiram constatar que o trabalho com o gênero *Fanzine* possibilitou

um engajamento coletivo e a manifestação de temas caros à constituição do sujeito e sua relação com seus pares. Evidenciou-se, também, que a produção autônoma fundamentada em experiências de vida garante maior participação e interesse dos estudantes, na medida em que ressignificam o senso comum em conhecimentos linguísticos sedimentados em seu espectro de vivências.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Lucila Carvalho Leite; TINOCO, Glícia Azevedo. O lugar dos gêneros discursivos em projetos de letramento. Revista **Caminhos em Linguística Aplicada**, Volume 16, Número 1, 1º sem 2017. p. 178-198.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FANZINE. *In*: **WIKIPEDIA**: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2020]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Fanzine. Acesso em: 12 fev. 2020.

FÉLIX, Thassiana Reis, ZIRONDI, Maria Ilza. **Projetos de letramento, sequências didáticas e práticas de letramento**: instrumentos (inter)mediadores para a organização do trabalho do professor. Londrina: UEL, 2014. p. 505-516. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/ARTIGOSANAIS_SEPECH/thassianarfelix.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. E então... Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: CARNIN, Anderson; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank (org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-28.

GOMES, Andréia de Fátima Rutiquewiski; SOUZA, Sueder. Os módulos da sequência didática e a prática de análise linguística: relações facilitadoras. **Revista** (Con)Textos Linguísticos. v. 9. n. 14. 2015. p. 8-22. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10580. Acesso em: 12 fev. 2020.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: PUC, 2003. Disponível em: http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/ MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

NAPA, **The National Amateur Press Association**, [s.d.]. Disponível em: http://www.amateurpress.org/index.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

GUIMARÃES, Edgar. **Fanzine**. 4ª ed. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2020 (Série Quiosque, n. 2). Disponível em: https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/fanzine/fanzine4ed.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

MAGALHÃES, Henrique. O rebuliço apaixonante dos fanzines. 5ª ed. João **Pessoa**: Marca da Fantasia, 2020 (Série Quiosque, n. 27). Disponível em: https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/rebulicodosfanzines-5ed/rebulicodosfanzines-5ed.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.

NEGRI, Ana Camilla. Quarenta anos de fanzine no Brasil: o pioneirismo de Edson Rontani. *In*: **Encontro dos núcleos de pesquisa da intercom**, 5., 2005, Rio de Janeiro. Anais[...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

SOBRE O LIVRO

Formato: 16X23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 200

Versão: Impresso

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES.



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Rua Coronel Anacleto, nº 1298 – Setor Pai Eterno CEP 75.388-235 – Trindade/GO editoraalfacomunicacao@gmail.com



Cultura visual, Letramentos e Tecnologias

LEITURAS PLURAIS

sta coletânea constitui um conjunto de reflexões educacionais, cujas temáticas dizem respeito aos interesses e discussões do grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi), vinculado ao Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em Jacobina/Bahia. O grupo de pesquisa é composto por membros de áreas diferentes e tem o intuito de disseminar estudos, promover discussões e socializar conhecimentos acadêmicos no âmbito nacional e internacional sobre a cultura de base visual, a exemplo do cinema, da televisão, internet e arte projetiva, além de analisar questões de linguagens relacionadas à leitura e produção de textos imagético-verbais e/ou multimodais, suas finalidades e relações sócio-histórico-culturais.

Os organizadores



