organizadoras

Adriana Barroso de Azevedo • Maria da Conceição Passeggi

Narrativas das Experiências Docentes com o uso de TECNOLOGIAS na Educação

Metodista

Educação Metodista

UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO

Diretor Geral
Robson Ramos de Aguiar

Conselho Diretor
Paulo Borges Campos Jr. (Presidente), Aires Ademir Leal Clavel (Vice-Presidente), Esther Lopes (Secretária). **Titulares:** Afranio Gonçalves Castro, Augusto Campos de Rezende, Jonas Adolfo Sala, Marcos Gomes Tôrres, Oscar Francisco Alves Jr., Valdecir Barreros
Suplentes: Nelson Custódio Fér

Reitor: Marcio de Moraes
Coordenadoria de Graduação e Extensão: Vera Lúcia Gouvêa Stivaletti
Coordenadoria de Pós-Graduação e Pesquisa: Fábio Botelho Josgrilberg
Coordenadoria de Educação a Distância: Luciano Sathler

Escola de Comunicação, Educação e Humanidades
Diretor:
Nicanor Lopes
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Roseli Fischmann

Conselho de Política Editorial
Marcio de Moraes (presidente); Almir Martins Vieira; Fulvio Cristofoli; Helmut Renders; Isaltino Marcelo Conceição; Mário Francisco Boratti; Peri Mesquida (representante externo); Rodolfo Carlos Martino; Roseli Fischmann; Sônia Maria Ribeiro Jaconi

Comissão de Publicações
Almir Martins Vieira (presidente); Cristiane Lopes; Helmut Renders; José Marques de Melo; Marcelo Módolo; Sandra Duarte de Souza

Editor Executivo
Rodrigo Ramos Sathler Rosa

Adriana Barroso de Azevedo
Maria da Conceição Passeggi
Organizadoras

Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação

UMESP
São Bernardo do Campo, 2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Metodista de São Paulo)

N167 Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação / Organizadoras Adriana Barroso de Azevedo, Maria da Conceição Passeggi. São Bernardo do Campo : Universidade Metodista de São Paulo, 2015.
177 p.

Bibliografia
ISBN 978-85-7814-334-3

1. Educação e tecnologia 2. Novas tecnologias (Educação) 3. Professores - Formação profissional 4. Comunicação (Educação) I. Azevedo, Adriana Barroso de II. Passeggi, Maria da Conceição

CDD 371.33

AFILIADA À

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

EDUCAÇÃO
METODISTA

EDITORA METODISTA
Rua do Sacramento, 230, Rudge Ramos 09640-000,
São Bernardo do Campo, SP • Tel: (11) 4366-5537
E-mail: editora@metodista.br • www.metodista.br/editora

Capa: Cristiano Freitas
Editoração eletrônica: Maria Zélia Firmino de Sá
Revisão: Lilian Bahia
Apoio Editorial: Lucivânia Antônia da Silva Perico

As informações e opiniões emitidas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, posição oficial da Universidade ou de sua mantenedora.

Sumário

Prefácio 7

Introdução 9

Narrativas das experiências: O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica 13
Adriana Barroso de Azevedo

Ações tecnológicas para o Saresp: a prática do uso de simulados *online* *83*
Fabio Freire dos Santos

Projeto TV Cedro Rosa: a Grande São Paulo vista pelos olhares dos pequenos 93
Marcelo Augusto Pereira dos Santos

Da prática à escrita: experiências mediadas pelo uso das tecnologias digitais na educação 103
Lucivânia Antônia da Silva Perico

O uso de jogos nas aulas de filosofia: o lúdico tecnológico 115
Zuleica Ramos Tani

Fazer diferente é fazer a diferença: o uso de tecnologias digitais como proposta educativa 121
Sueli Rosa Gama Medeiros

Narrativas de usos pedagógicos de ferramentas tecnológicas na docência do Ensino Médio 127
Vivian Aparecida Vetorazzi Saragioto

O coordenador pedagógico como formador e incentivador de práticas com uso das TDIC 135
Fabiana Anhas Barbosa Lima

Educação e tecnologia: pontos de uma mesma reta 147
Bruno Tonhetti Galasse

Sala de Aula ampliada: além dos limites espaçotemporais escolares 155
Adriana Barroso de Azevedo
Lucivânia Antônia da Silva Perico

Crescendo e jogando: *games* em educação 167
Rafael da Silva e Silva

Prefácio

O livro "Narrativas de experiências docentes com o uso de tecnologias na educação 'básica'", organizado pelas professoras doutoras Adriana Barroso de Azevedo (Universidade Metodista de São Paulo) e Maria da Conceição Passeggi (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) apresenta questões importantes e de grande atualidade ao abordar a temática do uso de tecnologias no campo da educação, focalizando de modo especial a educação básica. Os textos compõem um conjunto coerente, constituído por narrativas produzidas por docentes sobre o uso de meios digitais em suas práticas pedagógicas. Fruto da experiência de pesquisa-formação desenvolvida pela professora Adriana Barroso de Azevedo em curso de extensão na Universidade Metodista de São Paulo, o livro consegue abordar e refletir sobre experiências muito diversificadas no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), permitindo que sejam visualizadas novas formas assumidas na prática pedagógica com a utilização dos mesmos. São inúmeros os usos e as ferramentas analisados nas experiências relatadas, sugerindo ao leitor possibilidades várias de alternativas pedagógicas que não é possível reproduzir aqui.

O importante a destacar é que em todos os capítulos há uma preocupação com a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre as formas de interação e comunicação entre alunos e docentes, evidenciando que o uso de TDIC parece estimular mais os alunos, pautado no diálogo entre os mesmos e os docentes. Ao narrar suas experiências, também são apontadas as dificuldades, assim como as estratégias desen-

volvidas pelos educadores e alunos para superá-las. Mas as experiências também evidenciam que é possível aliar a educação desenvolvida na escola com outras habilidades e interesses dos alunos em espaços de aprendizagem extraescolares. Um exemplo é o capítulo que encerra o livro – trata das atribuições educacionais proporcionadas pelos games aos alunos, tema que tem sido objeto de reflexões científicas na atualidade.

Há uma preocupação com a dimensão metodológica na elaboração dos capítulos, todos eles pautados na discussão sobre a escrita autobiográfica, fundamentada em teóricos que trabalham com essa abordagem. O livro destina-se a um público bastante amplo, pois as experiências relatadas podem ser apropriadas por educadores de diferentes níveis de ensino, que terão assim vários elementos para decidir sobre o uso das TDIC em suas várias modalidades, assim como refletir com as crianças e jovens sobre as mesmas, dentro e fora da escola. Mais que prescrever, os textos suscitam questões para o tão complexo processo de formação dos educandos que não pode ignorar a inserção crescente dos mesmos no mundo das tecnologias digitais.

Ao divulgar e discutir as experiências aqui abordadas, a Universidade Metodista de São Paulo evidencia seu compromisso com as novas formas de aprendizagem, especialmente num momento em que comemora 10 anos bem sucedidos de educação a distância.

São Bernardo do Campo, 17 de setembro de 2015

Profa. Dra. Zeila de Brito Fabri Demartini
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Metodista de São Paulo

Introdução

Este livro reúne textos produzidos a partir de uma experiência de pesquisa-formação (JOSSO, 2010) realizada no âmbito do estágio de pós-doutorado de agosto de 2014 a agosto de 2015 da Profa. Dra. Adriana Barroso de Azevedo sob a supervisão da Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A publicação busca conhecer as percepções dos docentes sobre o uso de meios digitais em suas práticas pedagógicas e traz o relato detalhado de algumas experiências vivenciadas com a utilização de tecnologia na educação básica, feito pelos próprios docentes, participantes da pesquisa.

Esta pesquisa-formação foi concebida a partir da abordagem autobiográfica, pois "o método autobiográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida" (PASSEGGI; SOUZA, 2010, p. 16). Para a análise das narrativas digitais dos docentes foi realizado um "mergulho interpretativo" norteado pelas premissas da abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2010).

As narrativas apresentadas neste livro são ricas em experiências diferenciadas, rompem com o molde da aula tradicional e expressam histórias de vidas dispostas a compartilhar, a trocar, a fazer novas escolhas, a superar as expectativas dos alunos a partir de um trabalho docente dife-

renciado. Por considerar as narrativas autobiográficas como desencadeadoras de novos processos de conhecimento pautados na autorreflexão, acredito que esta pesquisa possibilitou uma intervenção "[...] na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos" (JOSSO, 2010, p. 38).

A escrita autobiográfica dos participantes da pesquisa configurou-se como um ato viabilizador da autorreflexão e invenção do eu, a partir de um mergulho na interioridade promovido pelas ações da pesquisa-formação. A escrita de si, construída objetivando o relato das práticas, revelou experiências e processos formativos e trouxe vivências da profissão docente que explicitam saberes, crenças, desafios, barreiras, mas também revelam motivações, compromissos, compreensão do significado social da ação docente, enfim, revelam abertura para o poder-ser presença, conforme sugere Heidegger (2009).

O primeiro texto deste livro: "Narrativas da experiência: o uso de meios digitais para troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica" traz, portanto, o relato da pesquisa desenvolvida por Adriana Azevedo no estágio pós-doutoral, e os textos que se seguem foram elaborados pelos participantes desta pesquisa-formação. Surgiram a partir de uma atividade proposta ao final do curso realizado em que cada docente participante foi convidado a escrever um artigo cientifico sobre sua(s) experiência(s) com o uso de TDIC.

Esse convite/desafio se constituiu num exercício de autoria, autorreflexão, construção e reconstrução do ontem e do amanhã. (BRUNER, 2014). Ao narrar suas práticas os docentes apontam diferentes usos de tecnologias em práticas pedagógicas, tais como: portais educacionais e suas ferramentas como diferenciais em suas aulas, questionários digitais, materiais complementares como vídeos no *youtube* para completar as aulas de diversas disciplinas. Matérias de jornais e revistas, gravação de videoaulas pelo próprio docente que é disponibilizada aos alunos aparecem com frequência nos relatos. Muitos apontam o uso do *blog* em suas práticas – o *blog* de cada aluno com suas produções textuais, vídeos, imagens etc. e o *blog* do professor com temas para debates semanais, chamando para temas polêmicos e materiais complementares às aulas. Alguns apontam um conjunto de ferramentas para atividades pedagógicas: Notícias contextualizadas nas mídias digitais + Espaço virtual de redação + Armazenamento de arquivos +

Simulados + Resumo virtual das disciplinas, ferramenta de Escrita Coletiva, Sequência Didática + *Blog* do professor, Sequência didática + Redação de um jornal, Sequência didática + Exercícios de múltipla escolha + Vídeos no *youtube*. Alguns docentes fazem inclusive uso do *WhatsApp* para diversas atividades. Também têm uso privilegiado pelos docentes os *games* e a produção de *games/minecraft* por alunos. O uso do celular foi apontado por vários docentes em função de algumas funcionalidades, como dicionário, calculadora e acesso à internet, assim como diversos *apps* (aplicativos) dos *smartphones* para acesso a conteúdos em 3D, a exemplo de esqueletos que podem ser montados e desmontados, tabelas periódicas, jogos etc. Aparece o uso do *Twiter* e a realização de tuitaços e *twitcams*. Os docentes recorrem a formulários no *Google docs* e no *Google Drive*, além das ferramentas do *Google Maps*. Surgem ainda outras estratégias, como mostras de cinema com produção de minidocumentários pelos alunos e criação de grupos no *Facebook* com diversas funcionalidades. Embora haja entraves institucionais para a realização dessas práticas, esses educadores que fazem uso das tecnologias em seu cotidiano demonstram crescente interesse em adotar novas práticas e configurações, inserindo cada vez mais as TDIC na sala de aula com a finalidade de envolver de maneira mais efetiva seus alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados da pesquisa desenvolvida e, consequentemente, os artigos aqui apresentados apontam para um processo de interação e comunicação cada vez maior entre alunos e professores nas ações que envolvem o ensino e aprendizagem, revelando igualmente uma sala de aula que se expande e se amplia para além do horário e do dia da aula e até do espaço da escola. Há por parte desses docentes abertura para pesquisa, para incentivo aos discentes e suas falas demonstram a importância de ouvir o aluno para que as propostas pedagógicas sejam revistas e melhoradas, além de mostrar que o testar nas práticas diárias é elemento essencial de inovação em suas ações. São docentes que não se contentam com o tradicional e buscam algo mais, sempre em prol de um objetivo de aprendizagem definido. O desejo de aprender e despertar no aluno o interesse pelo conhecimento faz desse professor um sujeito mais autônomo em suas escolhas e caminhos.

Boa leitura!

Narrativas das experiências: O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica

*Adriana Barroso de Azevedo**

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar os resultados da pesquisa **"Narrativas da experiência de docência digital - O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica",** partindo de uma reflexão sobre o ambiente educacional acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC– nas práticas pedagógicas de docentes da educação básica**.** Objetiva-se avançar na proposição da potencialidade de tais usos, apresentando subsídios para reflexão das percepções a partir de um processo formativo, sobre experiências vividas com uso de tecnologia na docência, ou seja, explicitando como os professores da educação básica lidam com os recursos digitais. Nesse sentido, a experiência de alguns docentes tem servido de inspiração para que possamos enxergar caminhos possíveis para a escola. Partimos da noção de experiência em Larrosa (2004) e Heidegger (1990), apoiamo-nos nos princípios teóricos da abordagem biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008, 2014; FERRAROTTI, 2014; PASSEGGI, 2010, 2011), da abordagem hermenêutica-fenomenológica (FREIRE, 2012; RICOEUR, 1986), assim como sobre os aportes de Harvey (1989), Nóvoa (1998), Morin (2004) e Freire (1996). No campo da TDIC ancoramo-nos nas proposições de Prado (2009) e Barbosa (2005). Por meio da pesquisa realizada buscamos responder a seguinte pergunta: **Que percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia?** A metodologia adotada foi a pesquisa qualitati-

* Pós-doutora em Educação (UFRN), Doutora em Comunicação Social (Umesp), Mestre em Educação Pública (UFMT), Pedagoga (UFMT). Docente Permanente do PPGE da Umesp. Assessoria Pedagógica EAD (Umesp).

va de cunho investigativo, na modalidade autobiográfica. A iniciativa partiu do convite a professores da educação básica que fazem uso de TDIC em suas práticas pedagógicas a refletirem sobre as seguintes questões: **Quais experiências se tornaram referência em sua prática educativa com uso de tecnologias? O que o motiva a fazê-las? Como faz? Por que continua fazendo? O que daquilo que faz é relevante para a prática do outro? Como pode avançar?** Foi analisado um corpus constituído por 11 narrativas digitais, postadas e comentadas em ambiente virtual de aprendizagem em espaço próprio denominado **Rede de Conversas**, em que discutiam/narravam as experiências que se tornaram referência em sua prática educativa, bem como a relevância da prática do outro sobre sua própria auto(trans)formação. Os resultados apontam para um processo de interação e comunicação cada vez maior entre alunos e professores nas ações que envolvem o ensino e aprendizagem, revelam igualmente uma sala de aula que se expande e se amplia para além do horário, do dia da aula e até do espaço da escola. A tecnologia é vista pelos docentes que a utilizam pedagogicamente como uma forma de aproximá-los de seus alunos. As práticas não estão ancoradas no uso da tecnologia em si, mas no desejo do educador de promover uma educação mais humanizada e próxima.
Palavras-chave: Tecnologias digitais de informação e comunicação. Educação básica. Docência.

Introdução

Desde a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, no início dos anos 1990, quando tive o privilégio de ser monitora da disciplina Metodologias da Comunicação, venho buscando aproximações entre as práticas educativas e os usos de tecnologias e mídias. No mestrado tive a oportunidade de estudar a instalação da televisão em minha cidade natal, Cuiabá/MT, e analisar os impactos dessa implantação no cotidiano das crianças. Naquele momento, final dos anos 1990, busquei a história de vida daquelas crianças dos anos 1960, já adultas no momento da pesquisa. No doutoramento estudei o processo de implantação de emissoras de rádio em ambientes escolares e analisei como aquela vivência dos alunos na Rádio-Escola implicava na construção de uma nova cidadania, de uma criança protagonista de seu processo educativo. Minha vivência em campo e os resultados da pesquisa consolidaram as hipóteses de que a inserção de mídias e tecnologias em processos educativos podem alterar de maneira positiva e significativa a vivência educativa e, por consequência, a formação cidadã.

Atualmente minhas experiências como professora-coordenadora de um Núcleo de Educação a Distância há mais de 10 anos, no âmbito universitário, me ajudam a refletir sobre o potencial transformador da tecnologia em processos de ensino e aprendizagem, quando utilizada adequadamente. Venho, portanto, desenvolvendo a percepção de que mais do que fazer a apropriação das tecnologias digitais é preciso superar as limitações de toda prática tecnicista/positivista em que fomos formados, quer no âmbito da educação básica quer no da formação inicial em nível superior. Também percebo que trabalhar na docência na atualidade exige do professor certos saberes e um saber-fazer que é novo, ou ao menos que necessita ser renovado, resignificado, a partir do emprego das tecnologias da informação e comunicação.

Desde 2011 atuo como docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Metodista de São Paulo e tanto nas disciplinas que ministro quanto nas pesquisas que desenvolvo e nas orientações busco discutir teoricamente a presença da tecnologia no contexto educativo, sua perspectiva histórica e as demandas atuais, aprofundando a reflexão sobre os limites e as possibilidades da formação e da atuação de professores frente às TDIC.

Em 2014 fui aceita pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob supervisão da Profª. Drª. Maria da Conceição Passeggi, para realizar um estágio pós-doutoral com o projeto: **"Narrativas da experiência de docência digital - O uso de meios digitais para a troca de experiências bem sucedidas entre professores da educação básica".** Este texto, portanto, apresenta e discute os resultados dessa pesquisa.

Com a Profª. Drª. Maria da Conceição Passeggi tive o privilégio de me aproximar dos princípios teóricos da abordagem biográfica: Delory-Momberger (2012, 2014), Ferrarotti (2010, 2014), Passeggi (2010, 2011), Josso (2004), Bruner (2014), que tem como objeto a exploração dos "processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a **suas experiências**, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência". (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524). Na condição de pesquisadora, afirmo que a abordagem contribuiu de forma singular na consolidação de uma nova forma de fazer e viver a pesquisa. Inspirada nas ideias de Ferraroti, também ressalto que

> [...] não temos um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. O observador encontra-se ridiculamente implicado no campo do seu objeto. Este último, longe de ser passivo, modifica continuamente o seu comportamento em função do comportamento do observador. Este processo de feedback circular ridiculariza qualquer conjuntura de conhecimento objetivo. (FERRAROTTI, 2010, p. 51).

Nessa dimensão apresentada por Ferrarotti, numa interação recíproca com os participantes da pesquisa, o estudo mostrou a partir das vozes dos professores da educação básica as suas percepções e **experiências com o uso de tecnologia na docência** e estudou a maneira como eles lidam com os recursos digitais: quais estratégias utilizam, que ferramentas ou mídias escolhem, se fazem adaptação, se realizam leitura crítica do meio. Nessa direção, buscou-se propiciar a partir do uso de ferramentas digitais a troca de experiências, tutoria e compartilhamento entre os docentes da educação básica participantes da pesquisa.

Os onze docentes integrantes deste estudo foram chamados por serem reconhecidos pelos seus pares, coordenadores e também por seus alunos como usuários de TDIC em suas práticas pedagógicas, usos considerados diferenciados e criativos. Eles atuam na rede pública e privada, são oriundos de distintas licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Letras, História, Química, Física, Biologia, Filosofia e Sociologia e atuam em diferentes disciplinas do ensino fundamental e médio.

Os professores foram convidados formalmente a realizar um curso de extensão denominado **"A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais"**, em novembro de 2014, oferecido por esta pesquisadora. Na perspectiva da formação continuada, o curso buscou promover reflexão com vistas à construção de conhecimentos sobre educação e tecnologia, oportunizando a reconstituição de experiências vivenciadas no ambiente escolar na condição de alunos e de professores voltadas a ampliar a compreensão que dispõem de sua trajetória de formação profissional e dos significados atribuídos aos processos vivenciados em práticas pedagógicas com uso de tecnologia, a partir da experiência de si (autobiográfica) e da experiência do outro (heterobiográfica).

Busquei igualmente com o desenvolvimento das ações da pesquisa impactar a prática pedagógica dos participantes a partir da constituição dessa **Rede de Conversa** que favoreceu a construção, leitura e partilha das

narrativas digitais e, por consequência, a troca de experiências, o conhecimento de novos/diferentes usos dos recursos digitais numa aproximação cada vez maior dos docentes entre si e das tecnologias digitais, potencializando assim maior conectividade entre os participantes.

Quanto aos instrumentos de recolha das fontes, utilizei as narrativas autobiográficas dos participantes construídas a partir da realização do curso de extensão. Os professores foram convidados a compartilhar em ambiente virtual de aprendizagem suas experiências digitais de utilização de TDIC em práticas pedagógicas, bem como a discutir e refletir sobre o constructo teórico sobre os temas educação e tecnologia.

Em meio a processos (auto)reflexivos, os participantes lançaram olhares sobre suas práticas docentes com o uso de TDIC e por meio de suas narrativas auxiliaram a pesquisadora na resposta à seguinte questão: **Que percepções sobre os usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia?**

As narrativas expressas no ambiente virtual de aprendizagem foram analisadas e interpretadas à luz da abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2012) que possibilita uma participação ativa e reflexiva do pesquisador como articulador e participante da pesquisa, contribuindo para possíveis interpretações e construções de significado de maneira considerável, sempre em busca de compreensão mais aprofundada do fenômeno apresentado, revelando assim elementos constitutivos qualitativos envolvidos na experiência, os quais revelam a sua essência.

Desejo com este texto apresentar subsídios para uma reflexão sobre as percepções das experiências vividas com o emprego de tecnologia na docência e, a partir dos resultados aqui ressaltados, explicitar os fundamentos teóricos que sustentam as práticas e apontar assim para a necessidade de novos processos formativos.

Dessa forma, este texto encontra-se organizado da seguinte forma: após a introdução segue-se a contextualização do cenário contemporâneo e uma reflexão sobre a docência no mundo digital e em seguida apresenta-se a abordagem de pesquisa autobiográfica. Na seção nominada "Ouvindo a voz da experiência" discute-se o conceito de experiência à luz da abordagem autobiográfica e em seguida apresenta-se os caminhos metodológicos desta pesquisa-formação. A Rede de Conversas, espaço

virtual de compartilhamento, é apresentada e em seguida, o curso "A tecnologia na docência: construção de narrativas digitais". Para a análise de tais narrativas é adotada a abordagem hermenêutico-fenomenológica que está devidamente destacada neste texto. Na sequência são trabalhados os temas e subtemas da análise.

1. Contextualização do cenário

Escrevo como alguém/sujeito que está implicado em seu tempo histórico e, inspirada em Edgar Morin (2003), declaro-me convencida de que estamos vivendo um momento excepcional, no qual experimentamos turbulência nas ideias e nas construções intelectuais, fusões de disciplinas, redistribuição dos domínios do saber, crescimento do sentimento profundo de incerteza.

Dessa forma, a fragmentação, a indeterminação e a desconfiança em torno dos discursos universais marcam com distinção o pensamento pós-moderno, que é fruto de uma nova configuração no campo da Filosofia, da ética, da política, da moral que implica numa profunda e ampla mudança na "Estrutura do sentimento". (HARVEY, 1989). Tal mudança na estrutura do sentimento é igualmente observada entre os modernistas, que afirmam:

> [...] ser moderno é viver uma vida de paradoxos e contradições. [...] É ser ao mesmo tempo revolucionário e conservador: aberto a novas possibilidades de experiências e aventura, aterrorizado pelo abismo niilista ao qual tantas das aventuras modernas conduzem, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo em volta se desfaz. (BERMAN, 1986, p. 13-14).

Tanto modernistas quanto pós-modernistas, porém, reconhecem que o que está em curso é processo de mudanças das mais variadas ordens que implica em novos comportamentos, novos valores, novas perspectivas diante dos problemas, novas mentalidades, destruição de velhos paradigmas e ascensão ou ausência de outros.

As invenções e progressos que tão bem configuram o século XXI têm por vezes levado o homem à categoria de objeto, coisificado e estupidificado nas relações que estabelece com o próprio meio. Mais do nunca vivemos um período de inovações tecnológicas, reformas econômicas, políticas e culturais sem precedentes que obviamente têm criado novas

sensibilidades e comportamentos. É neste cenário de perspectivas planetárias, globalizantes, de mudanças e inovações que a educação assume ainda mais relevante papel.

Segundo Giddens (1990), a modernidade é definida como uma forma altamente reflexiva de vida, na qual as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas a partir da reflexão sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente o seu caráter.

As novas tecnologias abrem a possibilidade da reconstituição das relações de trabalho dos sistemas de produção em bases sociais, econômicas e geográficas inteiramente distintas (HARVEY, 1989, p.177); portanto, o domínio e acesso às novas tecnologias tornam-se indispensáveis para o novo modelo de trabalhador. Para Giddens, há uma sensação de "aldeia global" advinda das transformações tecnológicas da comunicação e as tecnologias de comunicação seriam grandes influenciadoras de todos os aspectos do processo de globalização, desde a primeira introdução da impressora mecânica na Europa. As novas tecnologias da comunicação "formam um elemento essencial da reflexividade da modernidade e das descontinuidades que destacaram o moderno fora do tradicional". (GIDDENS, 1991, p. 81).

No caso da docência isso se coloca de forma urgente e emergente. Mais do que dominar a linguagem digital, é fundamental aos docentes superar ideias que reduzem a complexidade dos fenômenos, compartimentando os conhecimentos a serem estudados; superar ideias que neutralizam e objetivam o envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem e que priorizam o objeto de estudo e não o sujeito aprendente. (MORIN, 2004; SANTOS, 2005).

Sacristán (2002, p. 66) enfatiza que, ainda que seja uma tendência irreversível da atividade humana, "contra a qual é inútil resistir, é preciso reconhecer as possibilidades que se abrem, se for o sujeito o controlador do acesso às novas tecnologias e se for este o receptor crítico". Nessa direção, educando e educador podem juntos trabalhar numa aproximação das TDIC com o mundo da escola e assim buscarem caminhos para novas possibilidades de usos, novas práticas e novos processos que aproximem a vida cotidiana da vida na escola.

Para Demo (2009), os educadores em geral possuem visão de que a tecnologia é apenas um meio, insinuando até certo desprezo, embora

seja essa observação em parte correta. "A razão de ser da tecnologia é a aprendizagem. No entanto, deixa-se de lado que aprender cada vez mais, é dinâmica também feita virtualmente, ainda que não exclusivamente". Para ele, as novas tecnologias fazem parte das novas alfabetizações, das habilidades necessárias para a vida no século XXI, tornando-se parte fundamental do processo de aprender bem. "Frente às novas tecnologias não cabem nem repulsa, nem encantamento, mas posição de educador: crítica e autocrítica" (DEMO, 2009, p. 63).

A tecnologia está modificando o cenário da modernidade e nesse processo a escola tem papel fundamental: formar indivíduos que dominem o código científico, incorporar novos olhares da tecnologia para entender o mundo, contribuir para o bem-estar do homem e da sociedade. A escola, portanto, não pode estar limitada aos conteúdos, mas em harmonia deve promover atitudes e valores inerentes ao momento que vivemos; deve assumir "o desafio de integração das novas tecnologias, não para nelas se afogar, mas para renascer" (DEMO, 2009, p. 77).

1.1 Refletindo sobre a docência no mundo digital

No cenário atual o professor, entendido como mediador e organizador do processo de ensino-aprendizagem, é constantemente desafiado a assimilar inovações; porém, usar tecnologias digitais em sala de aula não determina a excelência no processo de aprendizagem do aluno, tampouco melhor qualidade de ensino do professor. Repensar o ambiente tradicional da educação brasileira a partir do uso das TDIC nas práticas pedagógicas nos possibilita avançar na reconstituição de uma proposta de educação mais holística e integradora que supere a fragmentação dos saberes a partir de um planejamento e ação colegiados desde a origem dos projetos até sua execução e avaliação. É nessa direção que apresento subsídios para uma reflexão sobre as percepções acerca das experiências vividas com o uso de tecnologia na docência: como os professores da educação básica lidam com os recursos digitais.

Outro desafio para o docente quanto ao uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas é superar suas resistências e medos e investir em uma nova proposta, em partilhar seu espaço de saber com os demais colegas, envolver os alunos no processo de construção de suas propostas com uso de TDIC, ou melhor, estar disposto a aprender com seus alunos, fazen-

do jus à máxima de Paulo Freire que afirma que quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Aproveitar os saberes dos alunos, compartilhar espaços e oportunizar seu protagonismo a partir das ferramentas tecnológicas seria um bom começo para a promoção de atitudes e valores inerentes ao momento que vivemos.

Para viver nesse mundo complexo e em constante transformação é fundamental desenvolver múltiplas alfabetizações e múltiplas competências, e nesse sentido o papel do aluno na escola não pode ser reduzido a mero receptor passivo ou àquele que apenas reproduzirá o que ouviu de seu professor. O aluno deve ser incentivado a ser protagonista de seu processo de aprendizagem por meio de atividades que o desafiem a pensar, que o estimulem a pesquisar, a produzir. O professor é quem desenha essas atividades, quem seleciona as fontes de pesquisa, supervisiona, orienta os grupos, acompanha, avalia, facilita, conduz o processo de aprendizagem.

É fundamental criar um processo que envolva, sobretudo, um planejamento prévio, mais depurado do que nas aulas expositivas, como, por exemplo,

> [...] uma crítica ao modelo instrucionista, voltado para a quantidade de informações e de conteúdo. Esse modelo se altera substancialmente com a presença de computadores nas escolas, sendo para eles repassados, em suas memórias, a função de armazenar e repassar dados e conteúdos cuja memorização e transmissão cabiam antes ao professor (BUSTAMANTE, 2009, p. 22).

Nesse cenário, a tecnologia pode ser uma grande aliada que potencializa o trabalho do docente a partir do uso das ferramentas digitais de informação e comunicação para o desenvolvimento de materiais, compartilhamento de informações, novas formas de comunicação que podem enriquecer sobremaneira suas práticas cotidianas junto aos alunos. A parceria entre professores e alunos em atividades colaborativas por meio do uso das TDIC tem se mostrado eficiente ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

As tecnologias não introduzem pela sua presença em sala de aula ou nas atividades pedagógicas a inovação no âmbito educacional. As telas dos computadores e demais dispositivos móveis não podem ser utilizados

como substitutos do quadro negro. O aluno não pode continuar fazendo com as TDIC o que fazia em seu caderno ou no quadro negro, pois as possibilidades de inovação com uso de TDIC passam por uma nova visão metodológica diferenciada que deve contemplar a produção, a pesquisa, as atividades colaborativas, o debate de ideias, a criação e cocriação, a autoria e coautoria, os protagonismos.

Mais do que dominar a linguagem digital, os equipamentos digitais e as inúmeras ferramentas a eles inerentes, é fundamental aos docentes superar ideias que reduzem a complexidade dos fenômenos, compartimentando os conhecimentos a serem estudados. É necessário superar ideias que neutralizam e objetivam o envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem e que priorizam o objeto de estudo e não o sujeito aprendente (MORIN, 2004; SANTOS, 2005).

Como afirma Nóvoa (2011), precisamos de uma escola centrada na aprendizagem, que diminua as práticas excessivamente homogêneas e uniformes e introduzir pouco a pouco um trabalho de diferenciação pedagógica, apostando mais no trabalho coletivo, de cooperação entre os alunos mais e os menos avançados. Uma escola focada na aprendizagem é um local onde os alunos aprendem a estudar e a trabalhar juntos. As TDIC podem contribuir como ferramentas importantes nesse processo.

Os professores da educação básica estão imersos nessa sociedade digital e vivenciam em suas práticas desafios relacionados ao uso de tecnologias. Nessa direção, assumir um olhar que aspira ver tudo ligado a tudo (MORIN, 2004, 2002) e atribuir sentidos segundo um ponto de vista que compreende e intervém são medidas que tornam-se enorme desafio docente na contemporaneidade. Tais reflexões nos levam a Bustamante, para quem

> Nessa escola, que pode ser repensada estruturalmente, desconstrói-se, na formação, o papel do professor tradicional, que pode então dedicar-se à mediação de descobertas, de investigação e pesquisa, construindo o currículo pelo conhecimento compartilhado, a partir dos interesses dos alunos e no contexto de uma escola em que a representação do conhecimento seja o resultado do processo de sua construção (BUSTAMANTE, 2009, p. 31).

É fundamental entender a aprendizagem como pessoal, potencializada pelo grupo com interferência da ação docente visando objetivos bem marcados e definidos, assim como entender que a avaliação desse

processo deve ser imediata na relação entre educador e educando. Isso equivale a dizer que a aprendizagem deve ser significativa e relacionar-se com o universo de conhecimentos do educando, permitindo-lhe formular problemas e questões a partir das interferências e provocações do educador. Este, por sua vez, deve permitir ao educando entrar em confronto com problemas práticos de natureza social e viabilizar a aplicação daquilo que aprendeu para outras circunstâncias de vida. Em síntese, toda aprendizagem deve suscitar modificações.

Dessa forma, entendendo a presença de tecnologias ou conteúdos digitais nas aulas e as enormes vantagens que podem trazer aos docentes, alguns autores alertam que é necessário estar atento a alguns princípios metodológicos importantes. (GISBERT; SALINAS; CHANY; GUARDIA apud GUTIERRÉZ, 2013). Brevemente apresentados a seguir visando contribuir na reflexão sobre esse processo diferenciado de trabalho docente, são eles: 1. **Simplicidade**: evitar a incorporação de elementos desnecessários, considerando que mais informação não gera mais aprendizagem; 2. **Didática:** evitar que os elementos multimidiáticos sejam fator de distração e não de aprendizagem; 3. **Dinâmica**: considerar que o interesse dos alunos se dará a partir de conteúdos de qualidade, com desenho imaginativo e dinâmico; 4. **Legibilidade**: definida como aqueles elementos que são facilitadores na hora de captar ou perceber a informação por parte do usuário, ou seja, o tamanho da letra, as cores utilizadas, a distribuição dos elementos etc. 5. **Interatividade:** os materiais devem garantir a implicação direta dos alunos em seu processo de aprendizagem; 6. **Hipertextualidade**: permitir que os alunos não sejam obrigados a seguir um processo linear sem que possam acessar diferentes recursos de naturezas variadas, como textos, músicas, imagens, vídeos etc. em função de seus próprios interesses; 7. **Flexibilidade:** o professor pode adaptar os conteúdos às necessidades educativas de cada aluno, pois tem em suas mãos diferenciados dispositivos comunicacionais e materiais pedagógicos diversificados.

Segundo Nóvoa (1998, p. 100), essa realidade que muitas vezes caracteriza os professores como distantes das TDIC associa-se ao fato de que os mesmos vêm sendo formados em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem de longe pensam em formar professores. Este pesquisador observa que, apesar do aumento das exigências sobre o docente em relação ao cumprimento dessas novas tare-

fas, não houve mudanças significativas na formação de professores. Esse aspecto é também abordado por Bustamante, para quem "o problema consiste em investigar se a utilização das tecnologias da informação e da comunicação interfere ou não no sentido de repensar a escola, ou seja, no sentido de provocar uma prática que seja questionadora de si mesma" (BUSTAMANTE, 2009, p. 32).

Retornando à perspectiva de Nóvoa (2007), vivemos relações paradoxais entre o excesso de expectativas da sociedade sobre a escola e desta em relação à ação do professor e, ao mesmo tempo, a progressiva fragilidade do estatuto docente. Diante disso, o autor indaga: "Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?" (NÓVOA, 2007, p. 12). Embora não seja objeto deste estudo o estatuto do magistério, mas reconhecendo a relevância desse debate por ele proposto, inspiro-me em Nóvoa quando este nos alerta que a elaboração de novas propostas sobre a formação, a profissão e o saber-fazer docente se dá no caminho das histórias de vida dos professores. Nesse sentido, uma ação pedagógica positivamente diferenciada dos professores é construída num processo identitário de adesão e ação profissional de cada docente.

Dessa forma, a criação de um espaço de compartilhamento de narrativas das experiências bem sucedidas de docência com uso de tecnologias digitais na educação básica pode promover, junto aos professores, um processo reflexivo e colaborativo por meio do trabalho "com as ações e contradições, com reflexão e depuração, não somente em relação ao objeto de conhecimento, mas em relação à própria prática pedagógica como objeto de reflexão" (BUSTAMANTE, 2009, p. 27).

O diálogo e a troca de experiências entre os professores, partindo de suas narrativas, podem se tornar instrumento de renovação e de novas articulações no ambiente educativo. Bustamante acredita que

> [...] a presença da tecnologia é potencialmente capaz de alterar o ambiente da escola. Isso ocorre e se torna visível quando, no processo de formação de professores, a tecnologia é, sobretudo, indicativa de interessantes questionamentos em relação ao papel social do professor e da construção interativa do conhecimento (BUSTAMANTE, 2009, p. 30-31).

Edgar Morin (2011, p. 79) assinala que é possível e desejável lutar contra as incertezas da ação; pode-se mesmo superá-las a curto e médio

prazos, mas ninguém pretende tê-las eliminado em longo prazo. Isso porque estratégia e conhecimento continuam sendo a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas. Ao abordar tal questão, Prado e Almeida (2009, p.69) destacam que

> A reflexão é desencadeada no momento em que o educador não encontra respostas para as situações inesperadas que surgem da ação presente no cotidiano escolar. Mais especificamente quando a aplicação de um procedimento conhecido não produz o efeito esperado. Nesse instante, gera-se um estado de instabilidade, que provoca o educador a criar novas estratégias de ações, novas maneiras de lidar com os problemas, retratando novos conhecimentos construídos na ação. Esse momento é fundamental para a aprendizagem do educador, pois "é impossível aprender sem ficar confuso (PRADO; ALMEIDA, 2009, p.69).

Enquanto os alunos hoje são nativos digitais, vivem em contato com a cultura digital, os professores são usuários, migrantes dessa cultura. Uma grande parcela de docentes possui dificuldades em utilizar os meios digitais em suas práticas pedagógicas e até desconhecem os usos e possibilidades das mesmas, enquanto seus alunos utilizam esses recursos cotidianamente. Fica evidente que as TDIC não eliminam a figura do professor, ao contrário, o valoriza e o coloca na função de 'coach'. Assim, trata-se de um estilo de valorização que introduz mudanças radicais, para as quais o professor precisa preparar-se, pela razão fundante de que é essencial que entre nesse processo como sujeito, não como objeto arrastado e tragado. (WILSON apud DEMO, 2009, p.109). Mas como auxiliar os professores a compreenderem que esses recursos digitais podem vir a ser grandes instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem?

Alarcão (2001) argumenta que os níveis de reflexão (sobre a prática) não acontecem de forma natural e espontânea. É por essa razão que nessa pesquisa as estratégias buscaram facilitar o encontro do sentido para problematizar. Revendo e analisando a própria prática, os professores puderam compreendê-la historicamente a partir de uma reflexão individual e coletiva.

> No processo de reflexão sobre a ação, principalmente sobre um conjunto de ações, a teoria ganha outro significado, pois, ao mesmo tempo em que elucida os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-las. Os conhecimentos teóricos

> e práticos se articulam de tal modo que um passa a (re)alimentar o outro, possibilitando ao educador a compreensão do conhecimento construído na prática escolar (PRADO; ALMEIDA, 2009, p.71).

Dessa forma, apresento a seguir a abordagem de pesquisa autobiográfica que norteou os trabalhos desenvolvidos no ano do estágio pós-doutoral que tive o privilégio de conhecer por intermédio do **Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividade - GRIFARS –** que tem como líder a Profa. Dra. Maria da Conceição Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

As muitas leituras que realizei, oferecidas pelo encontro com esse grupo de pesquisa tão ativo, rico e colaborativo me permitiram adentrar nesse universo da pesquisa autobiográfica. Este trabalho de pesquisa que agora apresento seus resultados constitui a minha primeira inserção metodológica nessa abordagem.

Escolhi a abordagem autobiográfica dentre tantas outras da pesquisa qualitativa pela especial oportunidade que é aberta aos participantes de expressarem, por meio de suas narrativas, "experiências significativas de suas aprendizagens, de sua evolução nos itinerários socioculturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural" (JOSSO, 2004, p. 47).

2 Apresentando a abordagem de pesquisa autobiográfica

Os resultados de pesquisa aqui apresentadas estão inseridos no âmbito da pesquisa autobiográfica, que em seu projeto fundador tem como questão central da antropologia social a busca da compreensão da constituição do indivíduo: **como os indivíduos se tornam indivíduos?** Nesse sentido, "o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Partindo dessas premissas, busco, no âmbito da pesquisa qualitativa de cunho investigativo narrativo autobiográfico, a perspectiva de explicitar sentidos contidos nas vozes dos sujeitos. "Por meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã" (BRUNER, 2014, p.103). Entendendo que

> [...] o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 16).

O termo autobiografia designa um fenômeno radicalmente novo na história da civilização que se desenvolveu na Europa Ocidental desde meados do século XVIII: o hábito de contar e de publicar a história da sua própria personalidade (LEJEUNE, 1971). A primeira obra que combina perfeitamente as informações autobiográficas e a consciência de si é "Confissões de Santo Agostinho" (PINEAU; LE GRAND, 2012), que revela maestria nos aspectos literário, teológico e filosófico.

Ao abordar essa temática, Nóvoa e Finger (2010) situam o debate em torno da utilização do método biográfico no domínio das ciências da Educação e da formação de adultos como sendo recente, porém, enquanto perspectiva metodológica é utilizada primeiramente de forma sistemática pelos sociólogos da Escola de Chicago (1920-1930). Segundo eles, "[...] o método biográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 25). Para os autores, essa abordagem valoriza os processos de formação e por assumir a totalidade da história de vida de uma pessoa "o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação, mais adequada à especificidade de cada indivíduo. [...] permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26). Como afirma Bruner (2014, p. 23), "[...] o eu é provavelmente a obra de arte mais impressionante que já produzimos, certamente a mais intrincada delas". Ele reforça: "[...] o 'eu' é a moeda corrente de nosso discurso: nenhuma conversa consegue ir adiante sem que ele seja despudoradamente utilizado" (BRUNER, 2014, p.73).

Nesse sentido, Nóvoa e Finger (2010) defendem que "as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroativa (do presente para o passado) e procuram projetar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado", em sua potencialidade apresentam, " duas funções do método biográfico, a investigação e a formação,

surgem, de fato, como dois eixos fundamentais de qualquer projeto de formação de formadores" (NÓVOA e FINGER, 2010, p. 28).

Nóvoa (2010, p.167) define a história de vida como um método de "investiga-ação, que procura estimular a autoformação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva". O autor indica a dupla dimensão da história de vida em educação, como dispositivo de formação e método de investigação.

Na perspectiva de Maria da Conceição Passeggi (2011), a denominação narrativas autobiográficas designa as mais diversas modalidades de textos – orais, escritos, audiovisuais –, nos quais o sujeito toma a si mesmo como objeto de reflexão. Dessa forma, oportunizando as possibilidades dos meios digitais as narrativas foram construídas utilizando a multiplicidade de recursos que as plataformas virtuais disponibilizam.

Nessa linha de raciocínio, "o método (auto)biográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto pratica de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 16). Nessa perspectiva, Bruner (2014, p.94) afirma que narrar a si mesmo "é algo que acontece tanto de fora para dentro quanto de dentro para fora". Defende ainda que

> Construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de equilibrista. E apesar das resolutas homiliadas de que as pessoas nunca mudam, elas mudam sim. Elas reequilibram a sua autonomia e os seus compromissos, de forma a honrar aquilo que foram um dia (BRUNER, 2014, p. 95).

O sociólogo italiano Franco Ferrarotti utilizou na década de 1950 as Histórias de Vida em suas pesquisas sobre os fenômenos relativos à cidade e à industrialização. Para ele,

> todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se "a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais" (Marx, VIa Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais)

> interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (FERRAROTTI, 2010, p.46).

Ferrarotti argumenta que "se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual" (FERRAROTTI, 2010, p. 47). Dessa forma, a abordagem de pesquisa aqui proposta – independentemente da quantidade de participantes envolvidos – nos revela questões significativas para entender as percepções sobre o emprego de meios digitais em práticas pedagógicas que emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com uso de tecnologia.

O método biográfico se revelou não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) de formação (NÓVOA; FINGER, 2010). Configura-se igualmente como instrumento de investigação pelo fato de a narrativa ter a capacidade de transmitir significado, valor e intenção na medida em que nós, seres humanos, somos naturalmente contadores e personagens de nossas próprias histórias e das histórias dos demais. Ao contá-las, externalizamos como experimentamos o mundo e, ainda, o que nos dizem dele e de nós mesmos. É sobre a experiência de pesquisa que contempla esse duplo caráter investigativo e formativo, com a proposição de um curso de extensão no decorrer da pesquisa que este texto apresenta os resultados.

Fez-se opção pela pesquisa narrativa autobiográfica porque esta possibilita a consideração da complexidade no percurso de uma investigação e "pode também dar conta do processo de desenvolvimento profissional do educador de uma maneira humanística e participativa" (TELLES, 1999, p. 90). A narrativa é preciosa, uma vez que tem o potencial de conectar cada um à sua experiência e à do outro, entrelaçando o pessoal e o coletivo, o passado e o presente. E a palavra, que é concedida a cada um e a todos, tem o poder de promover o protagonismo do vivido e também a reflexão sobre ele.

Connelly e Clandinin (2011, p. 73) ressaltam que essa capacidade da pesquisa narrativa de transmitir significados é porque seu processo de produção "requer uma reconstrução da experiência de uma pessoa [ou de pessoas] em relação aos outros e ao ambiente social" em que está inserida. O pesquisador, ao narrar os fatos por meio da percepção do sujeito em relação a ele próprio e aos outros no contexto investigado – integrando a essa narrativa interpretação própria à luz da teoria assumida –, produz uma nova narrativa, nova percepção, novo sentido. Essa é a maior contribuição da pesquisa narrativa autobiográfica para a área de conhecimento em que ela está proposta: apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, muito mais do que propriamente divulgar um conjunto de declarações teóricas (CONNELLY; CLANDININ, 2011, p. 75). Já Bruner (2014) nos adverte que narrar deriva tanto de *narrare* quanto de conhecer de um modo particular, e ambas as origens estão inevitavelmente emaranhadas. Nesse sentido, o relato das experiências dos docentes e suas vivências com o uso de TDIC em suas práticas pedagógicas alimentam neste trabalho as possibilidades de melhor compreensão dos usos e das possibilidades inerentes a tais usos.

3. Ouvindo a voz da experiência

Um dos pontos importantes dessa pesquisa é a experiência docente – e o uso da palavra experiência costuma ser variado e por vezes nos remete a sentidos distintos. Porém, a experiência sempre nos remete àquilo que em algum momento foi vivido pelo indivíduo, foi aprendido e experimentado. A vivência de alguns docentes tem servido de inspiração para que possamos enxergar caminhos possíveis para a escola.

Quanto a essa questão, Carl Rogers e Kinget (1975) afirmam que

> Uma das minhas convicções mais profundas diz respeito à razão de ser da pesquisa científica e da explicação teórica. Em minha opinião, a finalidade capital deste tipo de empreendimento é a organização coerente de experiências pessoais significativas. A pesquisa não me parece, pois, alguma atividade especial, quase esotérica, ou um meio de adquirir prestígio. Vejo a pesquisa e a teoria como um esforço constante e disciplinado visando descobrir a ordem inerente à experiência vivida (ROGERS; KINGET, 1975, p. 149).

O conceito de **experiência**, de acordo com a origem indo-europeia, relaciona-se à ideia de travessia, **percurso**, passagem. Larrosa (2004) situa o significado da palavra em várias línguas e sintetiza: experiência é **"aquilo que acontece e nos toca"**. Em Heidegger (2009), o autor encontra outro aspecto fundamental da experiência, que é a **capacidade de formação e transformação**, enfatizando o quanto podemos ser transformados pelas experiências. O conceito de experiência é fundamental para a compreensão do propósito deste texto. O educador Jorge Larrosa (2004) afirma ser a experiência "**aquilo que acontece e nos toca"**, vinculando tal conceito à ideia de travessia, **percurso**, passagem:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em fazer uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (LARROSA, 2004, p. 143).

Para Larrosa (2002, p.25), o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, ocasião. É uma abertura ao possível, impossível, ao surpreendente. A experiência me forma e me transforma, daí a relação constituída entre a ideia de experiência e formação. Está ao lado da ação, da prática, da técnica; é escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, exposição. Supõe um movimento, algo que se passa na pessoa que vivencia em suas palavras, ideias, representações, sentimentos, projetos, intenções, saber, poder e vontade. A experiência me forma e me transforma. Daí a relação constituída entre a ideia de experiência e formação. A experiência vivida e transmitida pelo narrador nos sensibiliza, nos alcança, nos traz significados que atribuímos à experiência, assimilando-a de acordo com a nossa própria vivência.

> O termo experiência, como se sabe, deriva do latim *experientia/ae* e remete à "*prova, ensaio, tentativa*", o que implica da parte do sujeito a capacidade de entendimento, julgamento, avaliação do que

> acontece e do que lhe acontece. Larrosa (2002) e Martin Jay (2009) lembram a associação entre experiência e perigo, na medida em que "provar" (*expereri*) contém a mesma raiz (*per*) de "perigo" (*periculum*). Mas, foi a partir da reflexão sobre os termos *Erlebnis e Erfahrung,* equivalentes de *experiência* em alemão, que começamos a dar uma atenção especial à ressignificação da experiência e a melhor problematizá-la em nossos estudos (PASSEGGI, 2011, p.148).

Larrosa (2002) destaca a necessidade de "pensar a educação, a partir do par experiência/sentido" por meio da palavra: "Quando fazemos coisas com as palavras, damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (LARROSA, 2002, p. 21).

São raras as pesquisas que investigam a ressignificação da experiência no ato de narrar a própria vida (PASSEGGI, 2011). É sobre essa ação de narrar-se a si mesmo, como "um processo de expressão da experiência" (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 15) que este texto apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou conhecer as narrativas das experiências de professores da educação básica com o uso de tecnologias.

Mas como percorrer esse novo caminho de inserção de tecnologias nas práticas pedagógicas? Como ouvir a voz da experiência? O relato de alguns docentes pode nos ajudar nessa trajetória. Creio que nessa direção a mediação biográfica nos oferece um caminho extremamente importante para os alcances dos objetivos propostos.

4. Caminhos metodológicos desta pesquisa-formação

Vale destacar que as ações dessa pesquisa não estavam focadas somente na proposta de investigação, mas também de formação e ação, como discutida por Josso (2004), Delory-Momberger (2008) e Passeggi (2008, 2010, 2011). Dessa forma, os procedimentos adotados no processo buscaram não somente os dados empíricos das narrativas, mas sobretudo oferecer aos participantes algo que pudesse dar sentido às reflexões e ações que vinham sendo narradas com cumplicidade e confiança no espaço da Rede de Conversa.

Na percepção de Josso,

> Qualificamos esse cenário de "pesquisa-formação" porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual. Todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação (JOSSO, 2010, p. 71).

Partindo desse cenário de pesquisa-formação definido anteriormente, reuni um grupo de professores em São Bernardo do Campo/SP que usam tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas em escolas públicas da educação básica. Busquei estudar a maneira como eles lidam com os recursos digitais: quais estratégias utilizam, que ferramentas ou mídias escolhem, se fazem adaptação, se realizam leitura crítica do meio, enfim, q**ue percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com uso de tecnologia?**

O desafio colocado, portanto, era articular a proposição da construção de uma rede de compartilhamento de experiências significativas com o uso de tecnologias na docência da educação básica e o relato, em si, das vivências dos docentes, pois, conforme destacado,

> Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar. As "vidas", nos diz Bruner, 1995 (PASSEGGI, 2011, p.149).

A prática da escrita de si é aqui apresentada como uma nova epistemologia da formação. Ela se adequa melhor à ideia de que já não se trata de promover a aquisição de conhecimentos duradouros, definitivos, mas de ajudar o adulto a desenvolver a reflexividade critica em face de saberes em evolução permanente (PASSEGGI; SOUZA, 2010).

A pesquisa foi realizada com onze professores das redes pública e privada dos municípios de São Bernardo do Campo e São Paulo, no segundo semestre de 2014, e algumas de suas ações ainda estão em andamento.

Os onze docentes foram indicados por colegas, gestores e alunos de algumas escolas desses municípios, em conversas informais realizadas com a pesquisadora em espaços educativos, por serem usuários frequentes de TDIC como sendo professores inovadores, criativos e diferenciados.

Os participantes são oriundos de distintas licenciaturas: Pedagogia, Matemática, Letras, História, Química, Física, Biologia, Filosofia, Sociologia. Ministram diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, o que garantiu riqueza excepcional para essa pesquisa em função das diferentes áreas do saber, suas especificidades e as apropriações dos usos das TDIC. São eles:

- Fabiana Anhas Barbosa Lima (Pedagoga, com especialização em Educação Especial, Psicopedagogia e mestranda da UMESP na linha de pesquisa de Formação de Educadores. Atua como Coordenadora Pedagógica da Rede Sesi/SP).
- Fábio Freire dos Santos (Professor das disciplinas de Matemática e Ciência e Tecnologia da Escola Sesi/São Paulo. Licenciado em Matemática e Especialista em Educação Matemáticas). Lucivânia Antônia da Silva Perico (Mestre em Educação, pós-graduada em Língua Portuguesa e Metodologia e Gestão da Educação a Distância. Licenciada em Letras, docente no Ensino Fundamental II, Médio, Técnico, na rede pública estadual de São Paulo).
- Marcelo Augusto Pereira dos Santos (Professor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação-SP e aluno da Especialização em Educomunicação, ECA-USP).
- Sueli Rosa Gama Medeiro (Professora da Rede SESI. Graduada em Ciências Sociais, Complementação Pedagógica – Habilitação em Administração Escolar, Pós-graduada em Didática e Metodologia e Aprendizagem da História. Professora da rede estadual de ensino nos cursos médio e técnico).
- Vivian Aparecida Vetorazzi Saragioto (Professora de Português, Inglês, Sociologia e Filosofia nas ETECs Lauro Gomes, em São Bernardo do Campo, e Getúlio Vargas, em São Paulo. Pós-graduação em Língua e Literatura Inglesa e Psicopedagogia).
- Zuleica Ramos Tani, (Professora do Centro Paula Souza - Etec Getúlio Vargas. Graduada em Letras, Administração, Comércio Exterior e Secretariado Executivo Bilíngue. Pós-graduada em

Administração, Recursos Humanos. Especialista em Filosofia e Sociologia. Professora do Ensino Fundamental II, Médio e Técnico da rede pública estadual de São Paulo).

- Paula Silva Simas (Graduada em Química, professora de química da rede estadual de ensino nos cursos médio e técnico).
- Anderson Lessa Silva (Graduado em Física, professor de Física da rede pública estadual de São Paulo e da rede SESI).
- Tammy Oliveira de Lucena (Graduada em História, professora de História da rede SESI).
- Edson Cinaqui Filho (Graduado em Biologia, mestre e doutor em Biologia, professor da rede pública estadual de Biologia e professor universitário).
- Maria da Conceição Passeggi (2006, p. 2) entende que "a formação através das práticas autobiográficas rompe, portanto, com a concepção de transmissão de saberes e se caracteriza como a busca de compreensão de si mesmo e de suas relações com o saber". É nessa direção que o trabalho com os docentes foi realizado, conforme apresentado a seguir.

4.1 A Rede de Conversas: um espaço virtual de compartilhamento

"A formação de formadores tem sido um dos domínios privilegiados de aplicação do método biográfico. O motivo parece óbvio: dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação" (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 26). Nesse sentido, em meio a processos (auto) reflexivos buscou-se que os participantes refletissem sobre suas práticas docentes com o uso de tecnologia da informação e comunicação. "Memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem a não ser através da recordação" (ARENDT, 2005, p. 31). Assim, os 11 participantes da pesquisa foram convidados formalmente a realizarem um curso de extensão, denominado **A tecnologia na docência: Construção de narrativas digitais**, oferecido por esta pesquisadora. No convite estava explicitado que eles haviam sido escolhidos para fazer o curso porque as suas práticas pedagógicas com uso de tecnologias se

destacam e são consideradas relevantes por colegas professores e alunos de sua escola. A relevância da formação é destacada por Nóvoa e Finger:

> Mesmo quando uma ação educativa se revela formadora, são na realidade os próprios adultos que se formam. A formação pertence, de fato, a quem se forma. É verdade que todo o adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso da sua socialização. Mas, em última analise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual, cuja explicação teórica nem sempre é possível (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 31).

A perspectiva da formação continuada, crítica e reflexiva permeou o curso que os discentes realizaram na Universidade Metodista de São Paulo em novembro de 2014, que teve por objetivo promover reflexão com vistas à construção de conhecimentos sobre educação e tecnologia. A iniciativa oportunizou a reconstituição de experiências vivenciadas no ambiente escolar na condição de alunos e de professores com vistas a ampliar a compreensão que dispõem de sua trajetória de formação profissional e dos significados atribuídos aos processos vivenciados em práticas pedagógicas com uso de tecnologia, a partir da experiência de si (autobiográfica) e também do outro (heterobiográfica). Conforme Passeggi, "[...] a narrativa autobiográfica é, para o narrador, lugar de reconstrução de saberes profissionais e identidários e torna-se, por essa mesma razão, um método privilegiado para o pesquisador ter acesso ao universo da formação e à subjetividade do adulto" (PASSEGGI, 2010, p. 120).

O processo de reflexão biográfica em grupos reflexivos situa o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, em que se alternam a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia) (PASSEGGI, 2011b).

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, principalmente quanto à mobilização dos participantes nos momentos que estaríamos a distância, dois ambientes virtuais de aprendizagem foram construídos. Um específico para a discussão dos insumos teóricos, problematização do tema educação e tecnologia – *Moodle*[1], e outro ambiente para a construção das narrativas digitais de compartilhamento das práticas com uso de tecnologia. Portanto, a cada semana um novo material era postado no

1 ***MOODLE*** é o acrônimo de "Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment*», *software* livre de apoio à aprendizagem, executado no ambiente virtual.

Moodle e outro fórum era aberto para aprofundamento, debate e troca de ideias sobre os textos e vídeos postados. Os relatos das práticas seguiam no *Knowledge* Fórum[2]. Os ambientes *Moodle* e *Knowledge* Fórum representam, portanto, *lócus* da socialização, da partilha, da produção e negociação de sentidos em rede, enfim, local de projeção das pontes necessárias para colocar ainda mais em diálogo o mundo do professor, do aluno e da escola, por meio das narravas das experiências dos docentes.

Partindo dessas premissas, no primeiro encontro presencial tivemos um momento de apresentação de todos os participantes e dialogamos sobre a dinâmica do curso. Foi esclarecida a proposta inicial e indicados os insumos teóricos que seriam abordados no decorrer do curso. Os conteúdos abordados no curso foram os seguintes: Presença da tecnologia na sociedade contemporânea; Tecnologia e educação; Papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica. Diversos artigos científicos e alguns vídeos compuseram esse material teórico que era problematizado nos fóruns do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, construído especificamente para esse curso.

Os participantes foram convidados também a fazer parte da **Rede de Conversas**, que se materializou no *Moodle* e no *Knowledge* Fórum, relatando sua/s experiência/s com o uso de TDIC, expressando-se nas histórias vividas e contadas. Essa prática encontra ancoragem em Bruner (2014, p.36), segundo o qual "uma narrativa molda não apenas um mundo, mas as mentes que procuram lhe dar significado".

4.2 O curso - A tecnologia na docência: construção de narrativas digitais

Nesse sentido, o curso **A tecnologia na docência: construção de narrativas digitais** teve carga horária total de 45 horas, sendo 10 horas cumpridas em dois encontros presenciais e 35 horas em ambiente virtual de aprendizagem na modalidade EAD. Os participantes foram convidados

2 ***Knowledge*** Fórum é um *software* educativo projetado para ajudar e apoiar as comunidades de construção de conhecimento. Diferentemente do *Moodle*, este não é um *software* aberto. Ele foi projetado inicialmente pela Universidade de York e hoje continua no Instituto Ontário de Estudos em Educação da Universidade de Toronto, para apoiar pedagogias de construção de conhecimentos, práticas e pesquisas designados nessa área. Nessa pesquisa, a Universidade de Toronto, a partir da solicitação do pesquisador Prof. Dr. César Nunes, concedeu-me a possibilidade de uso desse *software*.

a conhecer outros professores que, como eles, utilizam a tecnologia para a promoção da aprendizagem.

O curso foi estruturado em **quatro momentos** distintos: 1 – momento de encontro presencial com a apresentação dos participantes do projeto, discussão da proposta e reflexão sobre os insumos teóricos; 2 – momentos a distância constituídos por três semanas de estudos e participações num ambiente virtual denominado Knowledge Fórum em espaço próprio que chamamos de **Rede de Conversas**. Nesses, os participantes discutiam/escreviam sobre as experiências que se tornaram referência em sua prática educativa e a relevância da prática do outro sobre sua própria auto(trans)formação. O objetivo era que construíssem narrativas digitais sobre seus usos bem sucedidos com tecnologias digitais em sala de aula, pois, conforme destaca Delory-Momberger (2008, p. 62), "a narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica". Concomitante ao processo de construção e compartilhamento das narrativas digitais, os insumos teóricos sobre os temas Presença da tecnologia na sociedade contemporânea/ Tecnologia e educação e papel do professor nesse cenário: a mediação pedagógica foram tratados a partir de fóruns de debates virtuais realizados no ambiente de aprendizagem *Moodle*, com a mediação constante da pesquisadora; 3 – momento presencial para compartilhamento das narrativas autobiográficas das práticas bem sucedidas com uso de tecnologia digital para sistematização das experiências narradas e realização de uma roda de conversa e escuta em que os participantes leram seus relatos sistematizados e organizados enquanto os demais preenchiam um instrumento denominado **quadro de escutas.** Considera-se importante esse processo de sistematização da heterobiografia, durante o qual se buscou perceber em quê a narrativa do outro toca e modifica a minha história e, no caso desta pesquisa, a minha prática. Tal ação, vivenciada no último dia de encontro presencial, evidenciou a reflexividade autobiográfica, entendida, segundo Passeggi (2008, p. 16), "como a capacidade humana de apreender a vida dando-lhe forma e sentido"; 4 – esse momento ocorreu quando, após o encerramento da etapa de curso, cumpridas as 45 horas, os participantes organizaram suas experiências no formato de artigos científicos que serão editados num e-book a ser lançado pela Editora da UMESP (material em processo de finalização).

4.3 A escrita das narrativas digitais

O curso foi organizado na intenção de promover um processo de reflexão biográfica em grupo, cujos integrantes organizaram-se na **Rede de Conversas**. Nas três semanas que estariam a distância os participantes da pesquisa experimentaram um processo de mimese de formação, composta por três movimentos, sendo que a cada semana um deles era desenvolvido. "A história de vida é tratada como prática autopoiética[3], ou seja, aquela que trabalha para produzir a si mesma sua própria identidade e agir de conformidade com seu propósito" (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 16). Nessa perspectiva, o filósofo Paul Ricoeur citado por Pineau e Le Grand (2012) argumenta que

> O Si do conhecimento de Si não é o eu egoísta e narcísico [....] ele é fruto de uma vida examinada, como diz Sócrates na Apologia. Ora uma vida examinada é, em grande parte, uma vida depurada, clarificada pelos efeitos catárticos de narrativas tanto históricas quanto fictícias, veiculadas por nossa cultura. A IPSEIDADE é, assim, a de um Si instruído pelas obras da cultura, que ele aplicou a si mesmo (RICOEUR apud PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 117).

Apresento aqui a síntese da proposta que envolveu os três movimentos geradores das narrativas autobiográficas que compõem o corpus de analise deste relatório, destacando-se que buscava-se com a realização desse curso de formação continuada oferecido a esses professores, a constituição de um processo de compreensão do fenômeno educativo, da prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Inspirada em Passeggi (2006/2008), para as semanas que estaríamos a distância, os alunos formam convidados a realizar 3 movimentos, que serão explicitados conforme foram concebidos, no intuito de desencadear o processo de construção das narrativas digitais das experiências de uso de tecnologias na educação básica.

A Mediação Biográfica preocupa-se com o saber-fazer com o outro (heteroformação) e o saber-fazer sozinho (autoformação).

---

3 A autopoiese é um conceito criado por Humberto Maturana e Francisco Varela, nos anos 1970, e designa a capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios. O termo foi apropriado pelas ciências sociais e humanas para se referir à capacidade humana de se autorregular, autoadequar, autoinventar.

Apresento aqui a síntese da proposta que envolveu os três movimentos geradores das narrativas autobiográficas que compõem o corpus de analise deste relatório, destacando-se que buscava-se com a realização desse curso de formação continuada oferecido a esses professores, a constituição de um processo de compreensão do fenômeno educativo, da prática educativa em um movimento dialético de ação-reflexão-ação.

Inspirada em Passeggi (2006/2008), para as semanas que estaríamos a distância, os alunos formam convidados a realizar 3 movimentos, que serão explicitados conforme foram concebidos, no intuito de desencadear o processo de construção das narrativas digitais das experiências de uso de tecnologias na educação básica.

A Mediação Biográfica preocupa-se com o saber-fazer com o outro (heteroformação) e o saber-fazer sozinho (autoformação).

> A leitura dos textos de Ricoeur (1986, 1990, 1994) tem nos ajudado a aprofundar a reflexão sobre a compreensão da consciência histórica, que emerge no ato de dar sentido à experiência vivida. Ricoeur (1986, p. 113 e seg.) acrescenta à perspectiva de Dilthey a função hermenêutica do distanciamento na produção da narrativa. Para o autor, o texto escrito, diríamos ainda, transcrito, videogravado, produz o distanciamento na relação consigo e com o outro. Um acontecimento banal ou uma situação extrema podem ser narrados segundo critérios sociais, morais, políticos, religiosos, psicanalíticos, etc., de acordo com a intencionalidade da pessoa que narra e do contexto no qual narra. O que importa, para Ricoeur, é focalizar a mediação da escrita como processo de distanciamento, a fim de compreender a experiência. É o que nos diz Hannah Arendt (2008, p. 33), quando afirma que escreve para compreender: "Escrevi o livro [*Rahel Varnhagen*, 1974], pensando: 'quero compreender'." (PASSEGGI, 2011, p.149).

Entre um acontecimento e a sua significação intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar as "vidas" (BRUNER apud PASSEGGI, 2011). Os movimentos propostos aos participantes tiveram, portanto, a intenção de promover um processo reflexivo que pudesse contemplar essa busca de sentido das experiências vividas pelos professores, por meio das proposições explicitadas a seguir.

O primeiro movimento, concebido como uma **dimensão iniciática** da mediação biográfica, assim chamado em alusão ao ritual de ingres-

so na experiência da reflexão sobre si mesmo e à adesão ao trabalho comum, foi denominado **Tempos de Aluno** e pautou-se pelas seguintes **questões reflexivas**: Como cheguei até aqui? Quais professores faziam coisas diferentes em suas aulas e me marcaram? Que coisas eles faziam? Como faziam? Que práticas com o uso de tecnologia marcaram minha trajetória como aluno?

Nesse processo, com um olhar retrospectivo sobre si e acessando as narrativas do outro, os professores compartilharam suas memórias, entraram em cena as histórias de suas famílias, da criança que foram e contaram sobre seu percurso formativo. A reflexão de Passeggi destaca bem esse primeiro momento:

> A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto) biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder de reflexão (PASSEGGI, 2012, p. 6).

O segundo movimento correspondeu à **dimensão maiêutica** da mediação biográfica por sua mirada heurística: compreender a experiência vivida significa entender a si mesmo como agente e passivo de sua história. (PASSEGGI, 2006, 2008). Na dimensão maiêutica, de acordo com Passeggi (2008, p. 51), "o esforço cognitivo e afetivo para compreender-se exige busca de referenciais teóricos que permitam questionar os anteriores e abrir mão de crenças, de hábitos para rever atitudes e valores, desconstruí-los, reconstituí-los dentro de uma visão mais lúcida". Sendo denominado **Tempos de Professor,** esse movimento teve as seguintes **questões reflexivas**: Quais experiências se tornaram referência em minha prática educativa com o uso de tecnologias? O que me motiva a vivenciá-las? Como faço? Por que eu continuo fazendo?

Para Pineau e Le Grand (2012, p. 15), as histórias de vida se constituem como "busca e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais, envolve um processo de expressão da experiência". Para os autores,

> A vida não é uma história, ou seja, um conjunto ordenado e dotado de sentido. É uma mescla de acaso e de necessidade, cuja narração não pode ser mais do que uma reconstrução subjetiva e arbitrária, carente de qualquer objetividade. E é justamente porque a vida humana não é uma história, mas intervalos de turvação às voltas com múltiplas histórias, continuidades e descontinuidades a serem arti-

> culadas, que os vivos procuram fazer da vida uma história (PINEAU; LE GRAND. 2012, p. 107-108).

Nesse movimento, os participantes narraram suas práticas com o uso de tecnologia e, ao narrar puderam refletir sobre o que fazem, como fazem e porque fazem, pois, "uma narrativa biográfica não é um relatório de 'acontecimentos', mas uma ação social pela qual um indivíduo totaliza sinteticamente a sua vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social" (FERRAROTTI, 2010, p.48).

O terceiro movimento corresponde à **dimensão hermenêutica** da mediação biográfica e baseia-se na capacidade humana de tirar lições da experiência, situando o saber que dela decorre numa perspectiva histórica para melhor conhecer-se como sujeito histórico (PASSEGGI, 2006, 2008). Tal dimensão corresponde ao "momento de interpretação do texto produzido, da ressignificação da vida e de si mesmo" (PASSEGGI, 2008, p. 52). Esse movimento foi denominado de **Tempos de Partilhar** e partiu das seguintes **questões norteadoras**: O que daquilo que tenho ou construí é relevante para a prática do outro? A partir das experiências compartilhadas, o que você acredita que pode fazer além daquilo que já realiza hoje? Como pode avançar? Como fica evidenciado, o terceiro movimento visou direcionar o narrador "a se distanciar cada vez mais de si para compreender quais foram suas aprendizagens, que lições tirar da experiência para agir, tomar decisões e projetar seu vir a ser" (PASSEGGI, 2010, p. 52).

A cada semana os participantes tiveram oportunidade de compreender e reconhecer a importância da relação entre as narrativas, as discussões e os fóruns teóricos, bem como de perceber que tudo fazia parte de um processo de formação, tal como discutido por Delory-Momberger:

> Esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua formabilidade e sua empregabilidade (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 89).

O processo de reflexão biográfica proporcionado pela experiência de pesquisa-formação aqui relatada teve alguns momentos presencias e muitas vivências a distância. Situou o coletivo no seio de uma prática individual e o indivíduo no seio de uma prática coletiva, na medida em que todos faziam

suas inserções e liam as inserções de todos nos ambientes virtuais *Moodle* e *Knowledge*. Dessa forma, se alternaram a escrita de si (autobiografia) e a compreensão de si pela história do outro (heterobiografia) (PASSEGGI, 2006, 2008). A importância dessa prática é ressaltada por Josso:

> Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas desta vez sob a forma de uma polaridade; de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos), e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma cointerpretaão da nossa experiência. É neste movimento dialético que nos formamos como humanos, quer dizer: no polo da auto interpretação, como seres capazes de originalidade, de criatividade, de responsabilidade, de autonomização; mas, ao mesmo tempo, no polo da cointerpretação, partilhando um destino comum devido ao nosso pertencer a uma comunidade. É nessa polaridade que vivemos plenamente a nossa humanidade, nas suas dimensões individuais e coletivas (JOSSO, 2004, p. 54).

Ao concluir a etapa a distância nos encontramos durante um momento presencial de encerramento, quando todos puderam continuar presencialmente o diálogo que desenvolveram de forma intensa a distância e a partir das narrativas autobiográficas que haviam sido partilhadas. Puderam relatar suas percepções e vivencias, enriquecendo os olhares sobre si, sobre suas experiências e as experiências do outro. Todos foram claramente provocados a continuar a partilhar suas práticas. Para Bruner (2014, p. 76) "[a] autoconstrução é, no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade, e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros ofereceram sobre si mesmos". Assim, o autor afirma que contar aos outros sobre nós mesmos não é algo simples e nos adverte que "o eu também é o outro" (BRUNER, 2014, p.76).

Saber de si é condição de possibilidade de viver bem e não sabemos quem somos senão quando nos narramos em meio à participação. No espaço biográfico do encontro presencial final os participantes confirmaram que houve evolução gradativa do seu envolvimento com as narrativas de si e do outro no transcorrer do curso. Para Josso,

> Todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação e de diferenciação, que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, em contrapartida, o questionamento do percurso dos outros (JOSSO, 2010, p. 71).

Ficou explícito que as ações pedagógicas positivamente diferenciadas dos professores foram construídas num processo identitário de adesão, ação e autoconsciência influenciadas pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada docente. Nesse último encontro, após a realização do lanche coletivo a interação prosseguiu num clima amigável e descontraído, os participantes continuaram compartilhando as suas autobiografias, as experiências e vivências, num processo de síntese de tudo que haviam escrito e partilhado nas semanas a distância.

A seguir, apresento um quadro que **sintetiza as experiências** a partir das atividades propostas pelos professores com o uso de TDIC. As narrativas completas serão analisadas na sequência, à luz da abordagem hermenêutico-fenomenológica.

Quadro 1 – Atividades propostas pelos professores com o uso de TDIC

DOCENTE	FERRAMENTA TDIC	ATIVIDADE PROPOSTA
Dinho	1 – *Twitter* 2 – *TwettCams* 3 – Produção de Curtas – Mostra de Cinema	1 - **Tuitaço** Realizado nas semanas de prova, o "TUITAÇO" é a postagem de mensagens de 140 caracteres sobre os conteúdos-chave da avaliação do dia seguinte. Essas frases sempre deixavam pontas soltas e abertas para perguntas e assim que são lançadas começam a chegar "*Replys*" de alunos pedindo detalhes, complementações ou mesmo fazendo novas perguntas. Os mais tímidos enviam perguntas via "*Directed Message*", que é particular, e foram respondidas na página sem divulgar os nomes. O "Tuitaço" dura uma hora, e serve para elencar o conteúdo-chave que norteia por onde o aluno deve seguir sua linha de estudos. 2 – ***TwettCams*** É uma videoconferência via *Twitter*, mas com uma aba ao lado com os comentários das pessoas, na qual o professor consegue montar esquemas numa lousa improvisada em casa, ou mostra imagens impressas para ilustrar algum conceito mais complexo. 3 – **Mostra de Cinema** Proposição de criação de curta-metragens junto aos alunos, envolvendo temas multidisciplinares com orientação de um ou mais docentes. No processo de apresentação, todos os alunos da escola assistem e realizam uma votação em CADA categoria dos "Indicados ao Oscar da Mostra de Cinema". Na sequência abre-se um processo de votação e a entrega do Oscar, que é a atividade final. Foram trabalhados temas como: *Bullyng*, Anorexia, Psicopatia, Metamorfose, *Alzheimer*, Distrofia Muscular, dentre outros. Um dos prêmios chamou-se "Maior Audiência" e esse prêmio foi entregue ao Curta com maior número de visualizações no *Youtube*, já que todos foram postados em um canal criado para a Mostra. Os alunos enlouqueciam divulgando o trabalho deles via redes sociais à família, aos amigos etc.

Anderson	1 – Formulário no *Goolge Docs* 2 – Aplicativos para *smartphone* 3 – *WhatsApp*	1 – **Formulário no *Goolge Docs*** Criei um formulário no *Goolge Docs* para meus alunos responderem a um questionário pela internet em suas casas. Alguns alunos responderam na aula, mas tudo transcorreu como esperado. Meu destaque: um professor que trabalha comigo viu o que eu estava fazendo no computador, veio me perguntar, expliquei tudo a ele, respondendo a milhares de questões e assim terminou nosso encontro. Uma semana depois ele me chamou para mostrar o que fez: usou a mesma ideia em todas as salas das duas escolas em que leciona e fez um mundo de melhorias e contribuições e estava ali, fora de seu horário para compartilhar comigo seus avanços! Compartilhei com ele outras melhorias e no fim do papo ambos possuíamos melhores condições e uma ideia mais madura! **2 – Aplicativos para *smartphone*** Um decibelímetro! Investigando o nível sonoro da sala e de outros ambientes da escola, pedi aos alunos que fizessem o *download* pelo *play store* e depois relatassem quais os ambientes e se eram prejudicais à saúde ou não. Daí por diante fizemos alguns cálculos e discussões sobre poluição sonora. 3 – ***WhatsApp*** Para disseminar textos, listas, vídeos e imagens para os alunos. Em alguns momentos isso dá muito certo, mas em outros nem tanto.
Tammy	1 – Vídeo *youtube* PPT+ Lousa branca+Mapas 2 – *Blog* + Jornais digitais + *Prezzi* 3 – Grupos no *Facebook* e *WhatsApp*	1 – **Vídeo *youtube*+ PPT+ Lousa branca+Mapas** Uso vídeos e muito *PowerPoint*, uso para projetar os slides na lousa branca e para escrever por cima dos mapas, grifar textos etc. 2 – ***Blog* + Jornais digitais + *Prezzi*** A participação dos alunos é fundamental para o sucesso das aulas. Eles produzem vídeos, *blogs*, jornais digitais, jogos, *prezzi*. É um festival. Gosto de mediar esse processo e de me surpreender com os resultados. 3 – **Grupos no *Facebook* e *Whattsapp*** Os alunos espontaneamente formam grupos no *Facebook* para compartilhar textos, trocar informações, organizar o cronograma de atividades e trabalhos; bem interessante. Costumo enviar *slides*, textos, *links* de vídeos, enviar e receber curiosidades históricas que aparecem na internet. Percebi que a dinâmica da tecnologia é muito rápida quando, este ano, perguntei em uma sala se os alunos já tinham formado um grupo no *Facebook*. Responderam que eu já estava ultrapassada, porque a moda agora é *WhatsApp*. Hoje utilizamos as duas ferramentas.
Sisi/Paula	1 – Portal educacional *Clickideia* (ETCs SP) com Questionários *online* + Textos *online* + Resumos 2 – Videoaulas	1 – **Portal educacional *Clickideia* (ETCs SP) com Questionários *online* + Textos *online* + Resumos** Uso os questionários do portal e o próprio sistema os corrige. Inicialmente comecei a utilizar o *clickideia* apenas para facilitar minha vida. Posteriormente comecei a observar que apenas duas aulas de química por semana não eram suficientes para que eles entendessem o conteúdo. Comecei a me utilizar dos textos existentes no portal do *clickideia* e de alguns resumos. 2 – **Vídeoaulas** A inserção de videoaulas foi meu terceiro passo: queria falar sobre o assunto e garantir que os alunos pudessem consultá-lo a qualquer momento, para auxiliá-los em seus estudos.

Lucivânia	1 – *Blog* 2 – Vídeos *youtube* 3 – Escrita coletiva - *wiki* Sequência didática Jornal *online* Portal educacional	1 – ***Blog*** Posto conteúdos polêmicos no *blog*, promovendo a discussão. Mas não basta o aluno postar o próprio comentário; ele também precisa fazer dois comentários (de no mínimo cinco linhas) a respeito da postagem de outro colega. Eu vou também fazendo postagens para motivá-los a participar. Gosto de postar conteúdos que complementem o que foi estudado em aula: como vídeos, letras de músicas, sugestões de textos etc. Uso o *blog* para debater temas polêmicos com os alunos. Promovo interação para que eles precisem comentar os *posts* dos colegas. É muito interessante. Procuro trabalhar a argumentação e incentivar a pesquisa, por isso seleciono temas relacionados à atualidade. 2 – **Vídeos *youtube*** Outra prática minha é incluir vídeos do *Youtube* para os alunos assistirem em casa, como complemento da disciplina. Depois de assistirem os vídeos, eles respondem questões *online*. 3 – **Escrita coletiva - *wiki*** Às vezes também gosto de promover a escrita coletiva de textos. Deixo o tema da redação e a cada dia um aluno tem que fazer a postagem da sua parte do texto, assim, ao término de 30 ou 40 dias os meninos construíram um texto coletivo. Óbvio que há algumas regrinhas para que nenhum engraçadinho "sacaneie" a atividade. Esses procedimentos são sempre realizados no portal educacional que a escola onde leciono adotou.
Zuleica	1 – Portal Educacional: Roteiro de Atividades + Jornal *online* : Exercícios *online* + Escrita colaborativa – *wiki* 2 – Jogos 3 – *Vlog*	1 - **Portal Educacional: Roteiro de Atividades + Jornal *online* + Exercícios *online* + Escrita colaborativa – *wiki*** Atividades realizadas com as ferramentas do Portal Educacional *Clickideia* (ETECs SP): a) Roteiro de Atividades. Colocamos textos, filmes, *links*, e tarefas que devem ser realizadas dentro do portal. b) Jornal. Definimos um tema para a elaboração do jornal que pode ser divulgado somente para a turma que o produziu, para a escola ou para outras instituições educacionais. c) Exercícios. Funciona como uma prova *online*, com definição de tempo. É preciso abastecer com questões selecionadas aleatoriamente pelo sistema. d) **Escrita cooperativa**. Essa experiência foi muito gratificante. Propus um tema de Filosofia e os alunos foram atrás de frases de autores conhecidos para formar uma história. Ninguém podia criar nenhuma frase; só frases prontas, mas tínhamos que formar um texto coeso. Foi muito bom. 2 – **Jogos** Os jogos despertam o interesse sobre a disciplina. E a partir daí os alunos buscam o conhecimento científico. O jogo *Assassin´s Creed* possui sete livros muito ricos em detalhes. É uma aula de história sem fim. O personagem passa da Era Medieval, Idade Média, dias atuais e vai até o futuro. São várias histórias nas quais um único personagem permanece, com novo nome, novas histórias, mas todas com a verdade histórica. Inclusive muitas cenas são em ruas reais, paisagens reais, lugares reais. Isso permite integrar a história da Sociologia, da Filosofia com o que eles estão vendo. É dinâmico, interessante e motivador. 3 – **Vlog** O Vlog tem sido um destaque entre os alunos. Eles adoram filmar, fotografar, aparecer. Possibilitar isso para eles é conquistá-los e trazê-los para junto de nós. Cada depoimento abre várias possibilidades para novos projetos.

Sueli Rosa	1 – *Blog* do aluno + *Blog* do professor 2 – Jogo *Minecraft*	1 – ***Blog* do aluno + *Blog* do professor** Como prática pedagógica, também gosto bastante da utilização de *blogs*. Geralmente trabalho interdisciplinarmente com a professora de Língua Portuguesa e os alunos são orientados para que elaborem e publiquem nos seus *blogs* temas que são discutidos nas duas disciplinas, sempre relacionados à leitura dos livros paradidáticos que utilizamos no decorrer do ano letivo. Além dos *blogs* elaborados pelos alunos, eu tenho um que utilizo para disponibilizar alguns materiais utilizados em classe, vídeos e indicações de sites para pesquisas. 2 – **Jogo *Minecraft*** Trabalho com o tema "Tecnologia da informação e vida cotidiana" para o desenvolvimento dessa prática e também com a leitura de alguns textos com os alunos; sempre buscando relacionar os impactos positivos e negativos das inovações tecnológicas na nossa vida cotidiana. Os alunos são convidados a pensar, buscar e propor inovações tecnológicas que atendam/facilitem as demandas do seu dia a dia. Para minha surpresa e alegria em 2012 um grupo de alunos, ao pensar nas demandas escolares, propôs e elaborou um jogo sobre a nossa escola, utilizando como ferramenta o *minecraft* e representando todos os ambientes da unidade escolar.
Vivian Saragioto	1 – Roteiros de aprendizagem Jornal *online* *Smartphone* 2 – *Facebook*	1 - **Roteiros de aprendizagem, Jornal *online* e *Smartphone*** Com o uso dos roteiros de aprendizagem, pude também descobrir o interesse dos alunos com o jornal. Eles realizaram uma atividade sobre Sociologia e gostaram muito. Em Inglês, a novidade é com o *smartphone*, acesso rápido e fácil pelos alunos, mas às vezes o *wifi* não ajuda muito na escola. 2 – ***Facebook*** Agora estou realizando uma atividade com *feedback* , ou seja, dicas de estudo para futuras provas no portal. Isso vem dando certo, pois eles acessam para saber o que pode cair na prova.
Fabiana Anhas	1 – Grupo *WhatsApp* 2 – Produção de *Game* 3 – *Blog e Vlog* 4 – Produção de *Fanfics* 5 – Realidade aumentada	**1 – Grupo de *WhatsApp***: invertendo a lógica da comunicação rápida, os alunos participam de um grupo com a utilização da linguagem culta; **2 – Produção game**: (proposta pela professora Sueli) - os alunos reproduziram o prédio da escola a partir do *Minecraft* e aprofundam conceitos de sustentabilidade. Esse trabalho foi apresentado em congressos (alunos de EM); **3 – *Blogs e Vlogs***: os alunos escrevem textos e postam vídeos com suas preferências e percepções, o que revela muito sobre o que sabem e o que são - inscrevem canais no *youtube* e acompanham e se preocupam com a repercussão e comentários; **4 – Produção de *Fanfics***: uma aluna produziu uma página no *Facebook* recriando e continuando as histórias a partir da série Jogos Vorazes. E em menos de seis meses tinha mais de 20 mil seguidores - página "A culpa é da Katniss"; **5 – Realidade aumentada**: alunos do ensino médio estão desenvolvendo um aplicativo para que as figuras planas do material didático sejam visualizadas de modo tridimensional.

Fabio Freire	1 – ***Google maps*** 2 – **Simulado *online – Google drive – flubaroo* (analise da aprendizagem)**	1 – ***Google maps*** Geogebra - a ideia é que os alunos determinassem a velocidade média (conceito de razão), considerando o cálculo do *Google maps* do tempo e da distancia entre a escola e uma cidade qualquer (a atividade tinha um texto diferente por grupo e envolvia uma cidade do Brasil, sendo sempre como meio de locomoção o carro). Assim, os alunos configuravam o *Google maps* para extrair os dados e depois aplicar na atividade os cálculos necessários. 2 – **Simulado *online – Google drive – flubaroo* (análise da aprendizagem)** Desejava analisar mais dados e trabalhar melhor os erros dos alunos ou as questões que eles erravam mais... após pesquisa, cheguei aos formulários do *Google* (via *Google drive*) e a um aplicativo que é instalado dentro do *Google drive*, chamado *flubaroo*. Como funciona, considerando a conta *Google e o flubaroo* já operantes e instalados: a) Cria-se um formulário com as questões desejadas [no meu caso, 25 questões de SARESP de edições anteriores, analisadas e escolhidas conforme as habilidades]. b) Configura o formulário para mudar a ordem das alternativas a cada acesso e/ou a ordem das questões a cada acesso (opcional). c) Faz-se a aplicação do simulado com os alunos d) Assim que acabar, por meio do recurso "resumo das respostas" do Google Formulários – é possível obter gráficos com as respostas dos alunos. e) Também assim que acabar, é possível extrair do *flubaroo* os resultados individuais, bem como a porcentagem de erros e a média da sala. Após a extração dos dados foi possível realizar uma abordagem mais eficiente acerca dos erros dos alunos e, com isso, promover ações para corrigi-los. A tecnologia, nesse caso, facilita por agrupar os dados desejados e pela possibilidade de obtê-los assim que os alunos terminam o simulado.
Marcelo	1 – TV com crianças 2 – Rádio com crianças	1 – **TV com crianças** O desafio do projeto foi construir uma TV – produzida por crianças, para crianças sobre locais de interesse das crianças. Com câmera fotográfica, filmadora e gravador de voz nas mãos crianças de cinco anos registraram, sob sua ótica, diversos espaços de lazer e de aprendizagem existentes em nossa cidade. Cada equipe de repórteres mirins constituída de cinco crianças tinha o desafio de trazer os espaços explorados para dentro da escola. 2 – **Rádio com crianças** Na mesma lógica da TV, o desafio era fazer programas de rádio com crianças. O mais difícil inicialmente foi acreditar nas crianças. Depois das oficinas e discussões, chega o dia de ir ao local para o registro. Dava um frio na barriga... Eu pensava: "Essas crianças só querem brincar, não entrevistam, gravam tudo errado, hoje vai gerar um vídeo de 30 segundos..." E sempre, sempre quando eles retornavam, eu recolhia o material para editar. Sempre me surpreendia com o tanto de registros interessantes... Fui aprendendo a confiar nelas!

Fonte: Elaborado pela autora.

5. A abordagem hermenêutico-fenomenológica

Após apresentar sucintamente as práticas narradas pelos docentes participantes da pesquisa, encontro suporte na abordagem hermenêutico-fenomenológica na forma sugerida por Freire (2012), a partir da associação de duas importantes correntes filosóficas: a fenomenologia e a hermenêutica. Tal abordagem será aqui utilizada para desenvolver a análise das narrativas docentes.

Para Freire (2012, p. 182-183), a abordagem hermenêutico-fenomenológica, enquanto método de pesquisa qualitativa, "contempla um interesse investigativo que é, essencialmente, baseado em experiência vivida uma vez que, como assegura McCoy (1993, p. 4), 'o mundo não é fundamentalmente o que se pensa sobre ele, mas o que nele se vive'". Dessa forma,

> A abordagem hermenêutico-fenomenológica configura-se como uma orientação metodológica de natureza qualitativa, que visa descrever detalhadamente e interpretar fenômenos da experiência humana, objetivando aproximar-se de sua essência, por meio da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos que os caracterizam e lhes dão identidade (FREIRE, 2012, p.194).

A abordagem hermenêutico-fenomenológica, portanto, utiliza-se das descrições das manifestações de um fenômeno da experiência humana em formato textual -, que permite o desenvolvimento de atividade investigativa mais profunda, levando à apresentação de uma interpretação válida que "precisa ser documentada para que se mostre consistente e viável" (FREIRE, 2010, p. 25). Freire (2012) entende que a abordagem hermenêutico-fenomenológica busca descrever e interpretar fenômenos da experiência humana na busca por desvendar sua essência, a identidade do fenômeno que emerge das experiências vividas em atividades de retrospecção. Ao refletir a respeito de uma experiência passada não se pode retomá-la exatamente como foi, pois as percepções e significados são construídos a partir da observação retrospectiva na tentativa de desvendar o máximo possível da experiência vivida.

A pesquisadora reforça que:

> A fenomenologia contempla as experiências vividas de um ponto de vista retrospectivo e descritivo, buscando desvendar a essência e as qualidades de um certo fenômeno, sob a perspectiva de quem o vi-

> vencia, percebe, intuitivamente interpreta e a ele se refere (FREIRE, 2012, p.185).

Nesse sentido, ela acrescenta que "a fenomenologia, portanto, procura um entendimento mais profundo das experiências cotidianas, preocupando-se com a forma como são imediatamente percebidas, ao invés de defini-las e/ou categorizá-las previamente" (FREIRE, 2012, p.185).

Complementarmente, para interpretar o mundo a hermenêutica necessita de textos escritos, pois seu objetivo é decifrar, desvendar, revelar, interpretar, trazer o oculto buscando os significados nas entrelinhas, no sentido de, a partir da aparência, buscar a essência das experiências humanas (RICOEUR, 1986, 2002; FREIRE, 2010, 2012). Compreensão quer dizer algo que é apreendido em conjunto. A hermenêutica tem a ver com o nosso envolvimento no processo; a compreensão de si mesmo também está acontecendo. "Ao inserir-se no mundo da linguagem, a hermenêutica renuncia à pretensão de verdade absoluta e reconhece que pertencemos às coisas ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de interpretações possíveis" (HABERMAS apud FREIRE, 2012, p. 186). A linguagem é, portanto, aquilo que ao atravessá-la somos atravessados por ela e, nessa dupla travessia, o que dizemos faz sentido, mesmo quando não nos damos conta disso.

Ricoeur (1986) defende que o material textual registrado é uma obra aberta a diversas interpretações possíveis, dependendo da óptica devido à bagagem teórico-experiencial de cada leitor. A interpretação não pode interferir naquilo que é o mundo do texto, o mundo que o texto propõe. Eu não posso impor outro mundo a esse texto, que tem o seu próprio mundo e há no processo interpretativo a fusão do mundo do texto com o mundo do autor.

O milagre para Ricouer (2013) está no fato de que "a experiência vivida, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. A comunicação é, desse modo, a superação da radical não comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida" (RICOEUR, 2013, p.30).

Ricoeur (1986, 2002) destaca a relação complementar entre compreender e interpretar, observando a presença de fatores subjetivos e objetivos. A interpretação é parte de um processo infindável; ela não se

esgota. O texto não é só o que ele significa, mas também aquilo em que se desdobra, é a vida do texto. Somos intérpretes, nosso modo de ser é intérprete; ao interpretar o que está diante de nós estamos interpretando a nós mesmos. O intérprete interfere no texto e o texto interfere no intérprete. Atuamos como intérprete e estamos nessa contínua interpretação de si.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2012) possibilita, portanto, a participação ativa e reflexiva do pesquisador como articulador e participante da pesquisa, contribuindo para possíveis interpretações e construções de significado de maneira considerável, sempre em busca de compreensão mais aprofundada do fenômeno apresentado, revelando, assim, elementos constitutivos qualitativos envolvidos na experiência, os quais revelam a sua essência. Ao ser interpretado, eu estou em transformação. O si mesmo nunca está pronto; si mesmo é tarefa que passa pela interpretação. Interpretando o mundo, nós fazemos a tarefa de melhorar a nós mesmo e no conflito das interpretações é sempre importante haver diálogo (RICOEUR, 2.013) Nesse sentido, para Ricoeur o si mesmo é uma construção, uma tarefa nunca é algo pronto, é algo que acontece.

Dessa forma, a materialização textual permite que a descrição de experiências humanas alcance um grau de objetivação que auxilie a interpretação e a compreensão do fenômeno investigado. A textualização de experiências (ou o registro escrito de manifestações de um fenômeno da experiência humana) permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada que não apenas captura experiências vividas, mas que pode levar também pesquisador e pesquisado(s) a retomá-las na sua versão mais original inúmeras vezes e refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretações.

> A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos "conhecer" a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação (BRUNER; WEISSER, 1995, p. 149).

A etapa de interpretação do fenômeno, denominada **tematização**, procedimento hermenêutico-fenomenológico típico realizado a partir de diversas leituras e releituras dos textos coletados se revela por meio da

identificação de **temas hermenêutico-fenomenológicos** (FREIRE, 2012) que expressam e caracterizam a constituição e a essência do fenômeno investigado. Nessa etapa iniciam-se os procedimentos de **refinamento e ressignificação** (FREIRE, 2012). O refinamento consiste na identificação **das unidades de significado** e avaliação da sua relevância, quando são observados os termos que melhor expressam o significado essencial do fenômeno, suas características fundamentais. "Esses procedimentos evidenciam o que metaforicamente associo a um mergulho interpretativo" (FREIRE, 2012, p. 193).

Os procedimentos de refinamento e ressignificação devem ser repetidos exaustivamente, exigindo diversas leituras e releituras dos textos coletados. Esse processo de sucessivos movimentos de leitura e releitura corresponde ao denominado "ciclo de validação", "o qual confere à interpretação hermenêutico-fenomenológica validade e confiabilidade, legitimando as descobertas e, em alguma medida, dando conta da subjetividade interpretativa, que é inerente à abordagem" (FREIRE, 2010, p. 24). A validação deve ser o movimento de retorno do todo desvelado pelo exame das partes às partes, nas quais o exame revelou aquele todo. Dever ser, portanto, a explicação das possibilidades de aceitação de uma dada compreensão alegada. Para Ricoeur (1986, p. 225), a validação "é uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos de interpretação legal. É uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa". Ou seja, a validação fornece objetividade ao trabalho do intérprete toda vez que este seguir as pistas colocadas pelo estudo do texto a fim de verificar não a verdade de uma conclusão, mas a probabilidade de sua pertinência.

Importante, porém, trazer a visão de Freire (2012, p.187) que afirma que "os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações", dificultando dessa forma o desvendar dos fenômenos em sua totalidade.

Portanto, o processo de tematização apresentado a seguir é parte de um exercício hermenêutico-fenomenológico de compreensão das narrativas coletadas no desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Van Manen citado por Freire (2012), a identificação dos temas não é uma tarefa simples, pois exige aprofundamento, sintonia e olhar sensível, atento e minucioso do intérprete para captar o que existe de essencial e intrínseco à natureza do fenômeno.

5.1 A análise das narrativas digitais

Depois de muita leitura, de idas e vindas, de explicações e compreensões num percurso que certamente ampliou minha experiência com o texto e com o mundo, a partir do embasamento teórico e suporte metodológico que foram apresentados oportunamente, explicito a minha interpretação do fenômeno em foco, reconhecendo que não se pode apreender a totalidade de um acontecimento de maneira absoluta. Os temas hermenêutico-fenomenológicos que emergiram a partir dos procedimentos interpretativos realizados foram: **Abertura, Desafio** e **Compromisso**. O tema **Abertura** possui como subtema a **Sintonia**, que apresenta o sub-subtema **Aproximação.** Já o tema **Desafio** engloba os subtemas **Autoria** e **Motivação**, sendo que esse último possui como sub-subtema **Diversificação.** O último tema, **Compromisso,** se revela nos subtemas **Barreira**, **Resultado** e **Cooperação,** que engloba o sub-subtema **Diálogo**. Dessa forma, apresento a seguir a interpretação dos temas que revelam a essência da manifestação do fenômeno estudado.

5.1.1 Abertura

"Como abertura, o compreender sempre alcança toda a constituição fundamental do ser-no-mundo" (HEIDEGGER, 2009, p. 205). Se há **abertura**, a compreensão já está toda disponível, há um trabalho a ser feito, mas a compreensão é alcançável. Para Heidegger (2009, p. 205), "compreender é o ser existencial do próprio poder-ser da presença de tal maneira que, em si mesma, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser". Portanto, é fundamental destacar que a **abertura** para compreender e atuar nesse mundo é uma ação distintiva dos participantes desta pesquisa. As falas apresentadas a seguir demonstram uma primeira face dessa abertura dos docentes.

> Assim, de modo geral, minha trajetória como aluna não foi marcada pelo uso da tecnologia. O gosto por ela veio no decorrer do período no qual trabalhei em empresas na área administrativa. Iniciei com a máquina de escrever e depois veio o computador. [...] Sinto que o meu gosto pela tecnologia é pela praticidade que ela traz para nossas vidas profissional e pessoal (LUCIVÂNIA).

> Meu contato com computadores foi quando meu vizinho comprou um... e logo de cara já achei o máximo...ficava babando… mas tinha outra coisa que me atraía (e me atrai até hoje): *vídeogames*! Passei

> boa parte da minha adolescência curtindo vários jogos (inclusive, cheguei a trabalhar em locadora de games). Esse contato melhorou minha noção de inglês e meu raciocínio lógico (FÁBIO).

> Eu lembro quando o mesmo professor de Geografia apareceu com uma câmera digital... que legal! Nem ele sabia mexer direito... mas a tecnologia vem mais da vida pessoal mesmo... *videogames*, filmes, fotos, computadores...(MARCELO).

> Quanto à tecnologia? Sempre foi giz-saliva-livros chatos! (ANDERSON). Não me recordo de nenhum professor que tenha usado de nenhuma tecnologia, além do famoso trio «giz-lousa-saliva» (SUELY).

Quando busquei compreender **que percepções sobre usos de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com uso de tecnologia** a partir da análise das narrativas, a primeira questão que coloco claramente é que essas práticas não se originam de viv***ê***ncias desses docentes enquanto eram alunos. Na verdade surgiram nas experimentações pessoais cotidianas, da praticidade que a tecnologia oferece para a sua vida e para a sociedade, o que demonstra a compreensão dos educadores sobre as possibilidades que tais aparatos tecnológicos poderiam abrir ***à***s suas práticas docentes. O compreender possui a estrutura existencial que chamamos de projeto – "o compreender projeta o ser da presença". Na perspectiva de Heidegger,

> Este não apenas se abre para o mundo, no sentido de possível significância, mas a liberação de tudo que é intramundano libera esse ente para suas possibilidades. [...] O caráter projetivo do compreender constitui o ser-no-mundo no tocante à abertura do seu pre, enquanto pre de um poder-ser. O projeto é a constituição ontológico-existencial do espaço de articulação do poder-ser fático. E, na condição de lançada, a presença se lança no modo de ser do projeto. O projetar-se nada tem a ver com um possível relacionamento frente a um plano previamente concebido, segundo o qual a presença instalaria o seu ser. Ao contrário, como presença, ela já sempre se projetou e só é em se projetando. Na medida em que é, a presença já se compreendeu e sempre se compreenderá a partir de possibilidades (HEIDEGGER, 2009, p.205).

Essa abertura e a compreensão dela decorrente são traduzidas em expressões como: "Aprender é responsabilidade do aluno, mas eu, como educadora, tenho que ajudá-lo a entender que o que eu faço é para ajudá-lo [...]. E o aluno, em suas críticas, me ajuda a aprender a ajudá-lo e me ajuda a aprender a melhorar" (PAULA). Essa **abertura** para o novo, para o diferente, para a participação efetiva do aluno conduz a uma busca constante dos docentes por **sintonia** (subtema). Uma possibilidade de interpretação de **sintonia** pode ser verificada quando recorremos ao dicionário[4] – **sintonia** é definida a partir de algo que envolve acordo, reciprocidade, simpatia ou harmonia. A amplitude desses significados é bem profunda, pois sempre requer a participação ativa das partes envolvidas. A reciprocidade requer participação efetiva daquilo que está em sintonia. Na ótica da concomitância há ainda a realização da sintonia no mesmo instante, ou seja, uma sintonização simultânea. Estar em sintonia implica estar em igualdade de frequência numa relação de acordo e correspondência. Tal questão foi abordada por uma das professoras:

> Os alunos sabem muito e têm muito a oferecer. **Sempre me surpreendo com o que eles trazem** (claro, nunca é uma unanimidade.... rs, nem toda a sala, normal). Acredito que meu trabalho deve ser de interagir com meus alunos e sempre repensar minhas aulas com o uso de tecnologias (e para isso, buscar, aprender, me informar) para que ela esteja em sintonia com a realidade em que nos encontramos (TAMMY).

Os participantes da pesquisa afirmaram ser fundamental estar em **sintonia** com o mundo contemporâneo, com o século XXI, com as possibilidades e desafios apontados pelos autores de inúmeras definições e determinações, como: sociedade pós-moderna (Berman), pós-estruturalista (Derrida, Deleuze, Lyotard), pós-industrial (Daniel Bell), sociedade da informação (Gadotti), do conhecimento (Castells), da cibercultura (Lévy), sociedade em rede (Castells), idade mídia (Daniel Mill). Mas por que entrar em sintonia com esse mundo? "O que me motiva a adotar tais práticas é o desejo de oferecer ao meu aluno um ensino efetivo, prazeroso, próximo da sua realidade" (LUCIVÂNIA). O que se busca estando em **sintonia**

4 Dicionário de Português Online http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=sintonia

com esse "turbilhão da vida moderna", como define Berman (1986), é ir além daquilo que está posto, pré-estabelecido, pré-determinado. "A participação dos alunos é fundamental para o sucesso das aulas. Eles produzem vídeos, blogs, jornais digitais, jogos, *prezzi*; é um festival. Gosto de mediar esse processo e de me surpreender com os resultados" (TAMMY).

Dessa forma, para estarem em **sintonia** com o mundo contemporâneo e com seus alunos esses professores buscam **aproximação** (sub-subtema) com o universo dos estudantes, com suas linguagens, com os aparatos tecnológicos que os cercam cotidianamente. Numa atitude de **abertura** e compreensão da realidade, em **sintonia** com o mundo que os cercam, revelando sua preocupação com a necessidade de **aproximação,** os participantes questionam: "Nossos alunos respiram isso, né?" (DINHO). "Se pudermos oferecer um algo mais ao nosso aluno, por que não fazê-lo?", assim, "a casa passa a ser uma extensão da escola, sem limites para o conhecimento" (LUCIVÂNIA). A docente complementa:

> Sinto satisfação em interagir com os alunos em ambiente *online* e de perceber que eles interagem entre si, com atenção, respeito e motivação. Estou sempre pensando no aprendizado do meu aluno e, numa visão empática, tento elaborar as aulas me pondo no lugar do aluno, pensando "se eu fosse aluna, como eu gostaria que este assunto fosse abordado?" (LUCIVÂNIA).

Uma **Aproximação** que contempla adaptações e flexibilidade, como podemos comprovar nas narrativas a seguir:

> Percebi que a dinâmica da tecnologia é muito rápida quando, este ano, perguntei em uma sala se os alunos já tinham formado um grupo no *Facebook*. Responderam que eu já estava ultrapassada, porque a moda agora é *WhatsApp*. Hoje, utilizamos as duas ferramentas. Como diz o ditado, "vivendo e aprendendo" (TAMMY).

> Precisamos dosar. Saber a hora do jogo e a hora do giz. O engraçado é que os próprios alunos sentem isso, e pedem isso. Quando percebem que não estão andando com o projeto, vêm atrás da informação. Às vezes eu nem havia planejado explicar determinado tema e eles já querem parar tudo e aprender. É muito interessante. Ter a flexibilidade de conhecer o programa completo e poder «brincar» de andar para frente e para trás, antecipando ou segurando algum ponto que será despertado depois (ZULEICA).

As perspectivas apontadas nas narrativas revelam esse movimento dos docentes, que expressam **sintonia** com o seu tempo, com seu aluno; exprimem um processo de **abertura** para a compreensão e expansão das possibilidades de seu trabalho, na busca constante de **aproximação** com seu aluno. "Podemos fazer isso de tal forma que os alunos nem sequer percebam o que estão aprendendo, e de repente o conhecimento é compartilhado" (ZULEICA). A tecnologia, nesse sentido, figura como ponte para promover essa aproximação entre professor e alunos e estes tornam-se autores, descobridores, transformadores e produtores do conhecimento. Esse aspecto é reforçado pelos depoimentos a seguir:

> Quando descobri a tecnologia como ferramenta para as minhas aulas, acredito que avancei e dei um passo decisivo na minha vida pessoal e profissional, pois percebi como os alunos, ou seja, os jovens estão aprendendo hoje. Preciso me atualizar e aperfeiçoar as minhas estratégias de aulas, além de estar sempre conectada para dar um novo estímulo e motivação para os alunos e para as minhas aulas também (VIVIAN).

> Desde o ano passado os alunos espontaneamente formam grupos no *Facebook* para compartilhar textos, trocar informações, organizar o cronograma de atividades e trabalhos... bem interessante. Costumo enviar *slides*, textos, *links* de vídeos, enviar e receber curiosidades históricas que aparecem na internet (TAMMY).

Como parceiros, professores e alunos desencadeiam um processo de aprendizagem cooperativa na busca da produção do conhecimento. Nessa direção Rojo (2013) acredita que:

> As escolas são desafiadas a repensar essas novas formas de aprendizagem, a rever métodos e práticas, a dar novos sentidos aos tempos e espaços que preparam a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013, p. 7).

Para Moran (2014, p. 50), "a sociedade conectada está ampliando a aprendizagem em grupo; a aprendizagem entre pares, as 'tribos' virtuais". Cada um de nós aprende com pessoas e com grupos que reconhece como significativos e importantes para si. Aprendemos por meio

da interação presencial e virtual, das redes de comunicação em tempo real – *chats*, *blogs*, redes sociais e inúmeros aplicativos que expressam a riqueza de possibilidades comunicacionais de interação que podem povoar também a escola, como já fazem com a vida cotidiana dos alunos e dos professores. Não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, de qualquer jeito, mas, sim, de acompanhar conscientemente a mudança da civilização, que vem questionando profundamente o formato, a mentalidade e a cultura dos sistemas educacionais. Para Pretto (2012), o desafio está em se compreender as possibilidades trazidas pela liberdade de experimentar os diferentes usos das tecnologias e pela diversidade de oportunidades propiciadas pelas redes, telemáticas[5] ou não.

5.1.2 Desafio

O tema **desafio** permeia a experiência vivida pelos participantes da pesquisa e se revela nos subtemas: **motivação** e **diversificação**, cujos desdobramentos serão descritos em sequência. O **desafio** está em compartilhar coletivamente descobertas e aprendizados, boas práticas, rupturas de barreiras das individualidades numa ação colaborativa que favoreça a multiplicação de ideias, de conhecimentos e de diferentes culturas. Na visão de Ligouri,

> As crianças e os adolescentes - predominantemente nas regiões mais favorecidas - interagem cotidianamente com os novos sistemas de comunicação [...] vivem-nos como naturais e se socializam em seus códigos, formas cognitivas e valores. Chegam à escola com um abundante capital de conhecimentos, concepções ideológicas e pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade. Frente a esta situação, as instituições educacionais enfrentam o **desafio** não apenas de incorporar as novas tecnologias da informação como conteúdos do ensino, mas também reconhecer a partir das concepções que as crianças e os adolescentes têm sobre estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (LIGOURI, 1997, p. 85).

---

[5] Telemática é o produto compartilhado a partir do desenvolvimento conseguido pelas telecomunicações e pela informática.

O **desafio** se constitui na ação de incitar, provocar e ser provocado a realizar algo diferente, inovador que deve ser feito conscientemente na tentativa de buscar melhorias para a ação docente e consequentemente para o aprendizado dos alunos. "Com o uso da tecnologia, sinto que o aluno atinge essas competências com mais facilidade e gosto pelo aprendizado [...]. Mesclar **desafio** com conhecimento é, sem dúvida, a fórmula para um aprendizado prazeroso e efetivo" (LUCIVÂNIA). O **desafio** se materializa num processo de inovação e implica muitas vezes em ruptura com o que está posto, como explica Prado:

> A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação, surgidas como resposta aos desafios presentes na instituição ou sistema. Para que aconteça, a inovação pressupõe o envolvimento dos sujeitos escolares (PRADO, 2012, p. 181).

Nas narrativas, esses **desafios** são expressos em ações didáticas que colocam alunos em processos criativos, reflexivos e autorias, como se pode perceber nesse depoimento:

> Dentre as minhas práticas pedagógicas sempre trabalho com o tema "Tecnologia da informação e vida cotidiana" e para o desenvolvimento desta prática, trabalho com a leitura de alguns textos com os alunos, sempre buscando relacionar os impactos positivos e negativos das inovações tecnológicas na nossa vida cotidiana. Os alunos são convidados a pensar, buscar e propor inovações tecnológicas que atendam/facilitem as demandas do seu dia a dia. Para minha surpresa e alegria, em 2012 um grupo de alunos, ao pensar nas demandas escolares, propôs e elaborou um jogo sobre a nossa escola, utilizando como ferramenta o *minecraft*, representando todos os ambientes da unidade escolar. **A curiosidade e o interesse de alguns alunos é com certeza o que me motiva a sempre propor novos desafios para os alunos**. Esse trabalho, como já citado no nosso primeiro encontro, já rendeu para os alunos a participação em dois congressos, o que para mim, como professora, é motivo de muito orgulho por saber que de alguma forma contribui direta/indiretamente para o sucesso desses meninos (SUELY).

O **desafio** proposto aos alunos pela professora Suely foi realizado com tanto êxito que o resultado surpreendeu a própria docente que com

satisfação compartilha o saldo positivo da atividade realizada, que extrapolou os muros da escola e expôs a produção dos alunos em eventos acadêmicos que debatem o tema educação e tecnologia. A experiência de Marcelo também caminhou nessa direção:

> O mais difícil inicialmente foi acreditar nas crianças. Depois das oficinas, discussões, chega o dia de ir ao local para o registro. Dava um frio na barriga... "Essas crianças só querem brincar, não entrevistam, gravam tudo errado, hoje vai gerar um vídeo de 30 segundos..." E sempre, sempre quando eles retornavam, eu recolhia o material para editar e **sempre me surpreendia** com o tanto de registros interessantes... Fui aprendendo a confiar neles! (MARCELO).

A relação de confiança, de parceria nasce da experiência, da abertura para a experimentação, para o vivido e realizado. Para Moran (2014),

> A educação tem de surpreender, cativar, conquistar os estudantes a todo momento. A educação precisa encantar, entusiasmar, seduzir, apontar possibilidades e realizar novos conhecimentos e práticas. O conhecimento se constrói com base em constantes desafios, atividades significativas que excitem a curiosidade, a imaginação e a criatividade (MORAN, 2014, p. 167).

Situação que merece destaque é apresentada por outra docente que se vê desafiada pela condição da classe e resolveu buscar alternativa:

> Tudo começou com a necessidade de conseguir chamar a atenção dos alunos. [...] Primeiro dia de aula uma verdadeira confusão. Os alunos não queriam prestar atenção. O celular era muito mais importante. A solicitação por saídas para ir ao banheiro, tomar água etc. era uma rotina para eles. "Eu precisava conquistá-los" (ZULEICA).

Nesse contexto, surge a **motivação** (subtema) como elemento importante no processo de compreensão de quais **percepções sobre o uso de meios digitais em práticas pedagógicas emergem quando os professores refletem sobre suas práticas e as experiências vividas com o uso de tecnologia**. A **motivação** pode ser entendida como o empenho de aumentar ou manter tão alta quanto possível a capacidade de um indivíduo. Conceito extremamente abrangente que nos faz pensar que **motivação**

é um estado interior ligado às emoções – fator essencial para que ocorra qualquer aprendizagem, o desejo do querer saber, a busca por respostas ainda desconhecidas. A dúvida e o desafio são fatores que exprimem o grau de motivação. Nóvoa (2011) entende que

> Hoje, para muitos alunos, a escola não tem qualquer sentido, nem representa um projeto no qual eles próprios ou as suas famílias sintam que vale a pena investir. A pedagogia, habituada a lidar com as questões da motivação num quadro de adesão à ideia de escola, fica desarmada perante estes alunos. Já não estamos apenas face a um desafio de diferenciar na homogeneidade mas de construir uma pedagogia que valorize a diversidade (NÓVOA, 2011, p. 41).

A motivação no contexto educacional é um elemento essencial. É ela a fagulha que desperta e acende a fogueira do conhecimento. Para Zuleica, o uso das ferramentas tecnológicas se configura com estratégia de **motivação e aproximação:** "O *Vlog* tem sido um destaque entre os alunos. Eles adoram filmar, fotografar, aparecer. Possibilitar isso a eles é conquistá-los e trazê-los para junto de nós", afirma ela. Da mesma forma a narrativa de Lucivânia nos esclarece sobre o encantamento dos alunos e a **motivação** do docente, quando ela confessa que

> É muito enriquecedor perceber as possibilidades de aprendizado e criação que a internet traz [...] Colher os frutos de uma aula bem dada é a maior motivação; nada como perceber no ensino presencial que os alunos estão conectados com os conteúdos virtuais postados" (LUCIVANIA).

Moraes (1997, p.2) afirma que "o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas, sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas". Como se vê, a **motivação** é um tema bastante debatido, já que a simbiose entre criança e computador mostra-se flagrante e pode ser verificada, por exemplo, no fascínio que ela possui pelos jogos eletrônicos. Ao abordarem esse aspecto, Aldrich, Gibson, Schneider e Evans citados por Demo (2009) destacam que

> é fato crescente que as crianças não apreciam a escola, por verem nela um mundo atrasado e abstrato; é de fato, difícil encontrar **mo-**

> **tivação** em abstrações; **motivação** surge em ambientes de envolvimento concreto, nos quais se fazem coisas e processos, se participa e se sente dono da situação" (ALDRICH; GIBSON; SCHNEIDER; EVANS apud DEMO, 2009, p.107).

> Quando narra sua experiência com a organização de um evento na escola semelhante ao Oscar promovido pela Academia de Cinema de Hollywood, o professor Dinho nos conta que "os alunos enlouqueciam divulgando o trabalho deles via redes sociais, na família, amigos etc." (DINHO).

São narradas experiências diversas pelos docentes contemplando ferramentas como jogos e *blogs* como possibilidades reais de **aproximação** com o aluno que o docente precisa conquistar – as estratégias de conquista passam por um processo de **diversificação** (sub-subtema). Na continuação do seu relato sobre a necessidade de conseguir chamar a atenção de seus alunos, a professora Zuleica nos apresenta a solução por ela encontrada.

> Os jogos despertam o interesse dos alunos pela disciplina. E a partir daí os alunos buscam o conhecimento científico. Por exemplo, o jogo *Assassin´s Creed* possui sete livros. Teve turmas que leu três livros durante o ano passado. Os livros são muito ricos em detalhes. É uma aula de história sem fim. O personagem passa da Era Medieval, Idade Média, dias atuais e vai até o futuro, futuro... São várias histórias nas quais um único personagem permanece, com novo nome, novas histórias, mas todas com a verdade histórica. Inclusive muitas cenas são em ruas reais, paisagens reais, lugares reais. Isso permite integrar a história da Sociologia, da Filosofia com o que eles estão vendo. É dinâmico, interessante, é motivador (ZULEICA).

Buscando chamar a atenção dos alunos, os jogos aparecem na educação como possibilidade de **aproximação**, pois eles promovem a imersão[6] e atraem por suas narrativas, gráficos, desafios. Na percepção de Pedro Demo,

---

[6] A imersão nos jogos é compreendida como um estado em que o jogador tem a sensação de controlar um personagem e de fazer parte de um mundo ficcional. A imersão permite ao jogador esquecer que está apenas jogando e passar horas na prática de uma mesma atividade. Informação disponível em: <http://www.uff.br/contracampo/index.php/revista/article/view/632/389>. Acesso em: 10/05/2015.

> [...] o prazer que se retira do jogo provém do **desafio**, por vezes extremado, quase desesperante, não de facilitações, sobretudo, não da alegria do bobo alegre. Assim mesmo, seria sempre interessante que a escola soubesse aprender algo dos cenários dos jogos, pelo menos no sentido do envolvimento profundo (DEMO, 2009, p.99).

Outra docente também expressa sua apreciação positiva pelos jogos, entendendo e explicitando sua potencialidade:

> Gosto demais dos jogos digitais. Acho que o desafio motiva os alunos a aprender mais e a se superar. É lindo ver que ficam empolgados para encontrar a solução do problema, o caminho certo, a escolha mais adequada... Nossos alunos gostam de ser desafiados. Mesclar desafio com conhecimento é, sem dúvida, a fórmula para um aprendizado prazeroso e efetivo (LUCIVÂNIA).

Na direção da **diversificação,** outras experiências são narradas, expondo a riqueza de possibilidades que permeiam as escolhas docentes.

> Também faço uso de aplicativos para *smartphone*! Meu último foi um decibelímetro! Investigando o nível sonoro da sala e de outros ambientes da escola, pedi aos alunos que fizessem o *download* pelo *play store* e depois relatassem quais os ambientes e se eram prejudicais à saúde ou não e daí por diante fizemos alguns cálculos e discussões sobre poluição sonora. Também fiz e faço uso do WhatsApp para disseminar textos, listas, vídeos e imagens para os alunos. Em alguns momentos isso dá muito certo, mas em outros, nem tanto. Ainda busco lapidar a forma e o momento em que isto funciona. Também faço uso de jogos, mas para mim não é funcional trabalhar com todo o contexto do jogo. Uso apenas em situações que existe aplicação evidente de conceitos físicos, mas gostaria de no próximo ano elaborar um projeto que use um jogo por semestre para abordar todo o conteúdo programático de física, tendo como plano de fundo o *game* (ANDERSON).

> Como prática pedagógica também gosto bastante da utilização de blogs. Geralmente trabalho interdisciplinarmente com a professora de Língua Portuguesa e os alunos são orientados para que elaborem e publiquem nos seus blogs temas que são discutidos nas duas disciplinas, sempre relacionados à leitura dos livros paradidáticos que utilizamos no decorrer do ano letivo. Além dos *blogs* elaborados pelos alunos, eu tenho um blog que utilizo para disponibilizar

> alguns materiais utilizados em classe, vídeos e indicações de sites para pesquisas" (SUELY).

E mesmo os já conhecidos portais educacionais aparecem aqui como possibilidade rica de articulação de conteúdos com diversificação das ferramentas neles existentes.

> Outra prática minha é incluir vídeos do *YouTube* para os alunos assistirem em casa como complemento da disciplina. Depois de assistirem os vídeos, eles respondem questões online. Às vezes também gosto de promover a escrita coletiva de textos. [...] Esses procedimentos são sempre realizados no portal educacional que a escola onde leciono adotou (LUCIVÂNIA).

> Vale destacar que o portal também possibilita ao aluno um aprendizado autônomo, pois ele pode acessar os resumos das disciplinas, fazer simulados de provas de Enem e vestibular, produzir redações dentro das competências do Enem, tentar solucionar os desafios mensais das disciplinas [...]. É uma infinidade de possibilidades de aprendizado que não necessita, obrigatoriamente, da intervenção do professor" (ZULEICA).

Fica evidente que a diversidade de experiências docentes com a utilização de meios digitais não encontra ancoragem no uso das tecnologias em si, mas no desejo, na motivação do professor em promover uma educação humanizada, partindo do gosto e das preferências pessoais. Um desafio que surge nesse processo é quanto à a**utoria** (subtema) docente e discente. Nesse ponto da análise recorre-se a Pedro Demo, que reforça:

> [...] a discussão sobre autoria, assim, ganhou contornos de riqueza surpreendente, incrustada na dialética de dinâmicas tão fundamentais quanto tênues. Na escola queremos que todo aluno se torne autor, sendo essa habilidade não menos essencial no professor. (DEMO, 2009, p.17).

O autor argumenta, porém, que a autoria deve ser relativizada, pois "mais que ser modo de se apropriar de ideias exclusivas, é natural e tipicamente fenômeno participativo. Nenhuma ideia pode ser, em si, original, porque não somos originais". Somos parte de uma cultura e nossa mente também faz parte dela.

Para Demo (2009, p. 20), "**autoria é fundamento docente e discente**, por ser referência crucial da aprendizagem no professor e no aluno. Professor que não é autor, não tem aula para dar. Só para reproduzir. Aluno que não é autor, continua copiando, ainda não está aprendendo". Alguns relatos apontam para essa questão, entre os quais

> Penso que a tecnologia faz de nós e de nossos alunos autores do conhecimento. Quando utilizo uma ferramenta como o "Roteiro de Aprendizagem", na qual posso inserir vídeos, textos e imagens, sinto que estou criando algo inédito, com a minha cara, de minha autoria. Os alunos também ficam encantados quando têm a possibilidade de criar algo na internet. Eles têm muita satisfação em mostrar suas criações, desde um simples jogo da forca *online* até um jornal digital. [...] Adoto diversos procedimentos nas minhas práticas diárias: posto conteúdos polêmicos no blog, promovendo a discussão. Mas não basta o aluno postar um comentário dele; ele também precisa fazer dois comentários (de no mínimo cinco linhas) a respeito da postagem de outro colega. Eu vou também fazendo postagens para motivá-los a participar (LUCIVÂNIA).

A experiência relatada por Lucivânia nos aponta o potencial que se abre quando professor e aluno se colocam em ação de produção, construindo coletivamente o conhecimento.

> Às vezes também gosto de promover a escrita coletiva de textos. Deixo o tema da redação e a cada dia um tem que fazer a postagem da sua parte do texto; assim, ao término de 30 ou 40 dias os meninos construíram um texto coletivo. Óbvio que há algumas regrinhas para que nenhum engraçadinho "sacaneie" a atividade (LUCIVÂNIA).

As **autorias** individual e coletiva de forma instigante e produtiva, com discussões, auxiliam na promoção da capacidade argumentativa dos alunos, competência fundamental a ser desenvolvida em seu processo formativo. Tanto as *wikis* quanto os *blogs* têm a capacidade de promover, por meio da proposição e da ação docente adequada, essas novas facetas da cidadania. "O imperativo é que o professor se insira no contexto da *web* 2.0 como autor visível e criativo, passando a fazer parte desse tipo de esfera pública. Autoria precisa tornar-se compromisso cotidiano, porque é o que funda o professor. Não aula" (DEMO, 2009, p. 111).

A **autoria** é uma expressão forte da autonomia, que se necessita desenvolver nos "oprimidos" (FREIRE, 1983). No pensamento freireano surge o conceito de oprimido – só se descobre oprimido quando identifica o opressor – a partir do despertar que a prática dialógica lhe permitiu. Só então este sujeito se engaja na luta por sua libertação, impulsionado pela consciência que adquiriu de si e de sua classe. Educação e conscientização associam-se na visão de Freire, perpassadas pela prática dialógica como a verdadeira essência de uma ação política (FREIRE, 1983). A temática é discutida ainda por Luckesi (1986), para quem "os oprimidos têm feito a história por um processo de lutas, construindo mecanismos de libertação" (LUCKESI, 1986, p.33). O desenvolvimento da capacidade de **autoria** pode vir a servir como um instrumento de luta, de fala dos oprimidos, instrumento que capacita os cidadãos ao exercício de sua cidadania, que venha a contribuir para a transformação positiva das condições de vida políticas, econômicas e sociais das pessoas. Cidadania é por certo um abrir caminhos para que haja progresso do ser humano, é lutar pelo bem-estar da comunidade, é ter direitos assegurados, tanto em relação ao Estado quanto em relação ao semelhante. Poder exercer cidadania implica na capacidade de articular-se de forma autoral e consciente na sociedade.

Na visão de Prado e Almeida (2001),

> Entre as características intrínsecas da tecnologia digital merece destaque especial o registro de qualquer natureza (diálogo, navegação, postagem de documentos etc.) das intervenções realizadas pelos participantes, o que traz contribuição fundamental ao processo de reflexão ("na" e "sobre" a ação) pelas possibilidades de recuperação instantânea a qualquer tempo e de qualquer lugar com acesso à Internet, compartilhamento e reformulação de idéias, exercício cíclico de autoria e co-autoria (sic) pelo fazer, refletir e refazer em colaboração com os pares e em cooperação solidária. Assim, o registro dos relatos sobre as ações realizadas em situação concreta de trabalho do educador podem ser entrelaçadas com as atividades do ambiente virtual e com as teorias que são buscadas e reinterpretadas para melhor compreender e transformar as práticas (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 75).

O uso consciente das tecnologias na educação propicia um repensar da educação tradicional a partir da renovação dos saberes e da possível e

inevitável disposição para o diálogo dos docentes com os demais atores do processo educativo, atitude que revela o compromisso desses docentes.

5.1.3 Compromisso

A obra intitulada: "Paulo Freire – uma biobibliografia" define que ***compromisso*** "a solidariedade com os homens para a busca incessante da humanização" e **Compromisso** *histórico* é entendido como "o inserir-se, de maneira crítica, na história. O homem assume o dever, como sujeito, de fazer e refazer o mundo" (GADOTTI, 1996, p. 715). Para Freire (1983), reencontrar-se como sujeito e liberar-se é todo o sentido do compromisso histórico. Paulo Freire defende uma educação transformadora, que parta das coisas simples do cotidiano, de cada ato humano e que possibilite ao sujeito, pela sua capacidade criativa e transformadora, a sua libertação da condição de oprimido. O instrumento de sua libertação será sempre a prática do diálogo – um diálogo autêntico, como reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro. Essa atitude revela decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Na percepção de Freire (1983), não há consciências vazias, por isto os homens não se humanizam senão humanizando o mundo. Educar, portanto, envolve a possibilidade de criar e desenvolver a participação política dos oprimidos rumo à construção e realização de um projeto político e social de libertação.

A narrativa de Lucivânia expressa esse **compromisso** quando ela explicita seus sentimentos:

> Sinto que estou cumprindo a minha obrigação de professora, pois o ensino não precisa se ater apenas ao currículo preestabelecido. Se pudermos oferecer um algo mais ao nosso aluno, por que não fazê-lo? [...] Estudar não precisa ser sempre monótono, maçante, cansativo... pode ser também prazeroso e motivador (LUCIVÂNIA).

Sua narrativa segue indicando atitude reflexiva sobre a importância da ação docente:

> [...] o que posso fazer além daquilo que já realizo hoje é continuar usando os recursos digitais e ir me atualizando sempre. Não parar de aprender. Para avançar preciso ir a cada dia evoluindo, implantando procedimentos novos... ousando... experimentando... (LUCIVÂNIA).

Retomo aqui o sentido da pesquisa biográfica que possibilita "[...] mostrar como a inscrição forçosamente singular da experiência individual em um tempo biográfico se situa na origem de uma percepção e de uma elaboração peculiar dos espaços da vida social" (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

O **compromisso** ético-político do professor pode vir a ser a força motriz capaz de catalisar a construção de um mundo menos discriminatório e mais humano, realizado por homens e mulheres comprometidos com a justiça, a democracia, a diversidade e a ética neste século. Ter **compromisso** ético-político é compreender que o processo de formação do aluno precisa ser crítico, promover a reflexão e ser pautado por valores como solidariedade, humanidade, ética, amor, dignidade, respeito pelos outros, conforme a natureza da democracia (PINHEIRO, 2013, p. 65-66). A fala de Zuleica ilustra esse compromisso docente que ultrapassa os limites estabelecidos do conteúdo e sala de aula:

> Depois de refletir um pouco, chego à conclusão que o que eu faço é exatamente o contrário do que fizeram comigo. Eu quero fazer diferente. Quero fazer a diferença. Não quero que meus alunos se sintam um número. Quero que se sintam pessoas, seres humanos, individuais e especiais (ZULEICA).

O tema **compromisso** ético-político nas narrativas aparece em forma de questionamento autorreflexivo da docente que, diante das circunstancias sociais e econômicas de seus alunos, se põe a refletir sobre o seu trabalho:

> No início eu me angustiava bastante. Para que serve saber os movimentos literários a uma aluna que trabalhará como cabeleireira? Por que insistir no uso da crase para um aluno que trabalhará como operador de máquinas? E o ensino das orações coordenadas serve de quê a uma aluna que trabalhará como operadora de caixa? São perguntas que me fiz no início da minha profissão, principalmente atuando como professora do ensino médio da rede pública de educação, mas com o tempo eu fui compreendendo que eu precisava ensinar aquilo primeiro porque o meu aluno merecia que eu ensinasse aquilo que era direito dele aprender. Depois compreendi que eu precisava ensinar aqueles conteúdos justamente para dar a ele a oportunidade de ser algo mais, algo diferente daquilo que ele esta-

> va fadado a ser por não ter o conhecimento daqueles conteúdos. É a minha função enquanto professora oferecer ao meu aluno o conhecimento necessário para ele ser alguém melhor intelectualmente do que é hoje. Não apenas intelectualmente, mas como cidadão (LUCIVÂNIA).

A **cooperação** (subtema) está fortemente presente nas narrativas das experiências dos docentes que expressam sua capacidade de partilhar, até mesmo para compensar aquilo que pode lhes faltar. No livro "Juntos – os rituais, os prazeres e a política da cooperação", de Richard Sennett (2012, p.10), encontramos "[...] a cooperação como uma habilidade. Ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva a consequências destrutivas." O autor afirma que a cooperação entre diferentes sempre foi algo complicado, mas a sociedade moderna a debilitou de forma inédita, principalmente com o aumento vertiginoso da desigualdade nos últimos anos em todo o mundo, fazendo crescer cada vez mais a distância entre os poucos que são muito ricos e grande maioria de empobrecidos. O pesquisador reforça que

> A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação torna-se um grande esforço (SENNETT, 2012, p. 9).

Na visão de Sennett (2012, p.19), "a sociedade moderna está 'desabilitando' as pessoas da prática da cooperação". Este processo se desenvolve desde a substituição de homens por máquinas no século XIX e passa pela perda da capacidade das pessoas de lidar com as diferenças insuperáveis, dentre elas o isolamento causado pela lógica material geradora de desigualdade, o emprego informal temporário, os contatos sociais superficiais que geram medo e ansiedade em relação ao outro, a grande violência que contribui com a destruição das habilidades de cooperação necessárias para vivermos numa sociedade complexa como a atual.

Richard Sennett apresenta um pequeno ensaio chamado "Coda: o gato de Montaigne" e, partindo de uma provocação feita por Michel de Montaigne (1533-92) traz à baila a forma "exigente de cooperação" e para isso se utiliza de uma metáfora que pergunta: "Quando estou brincando com meu gato, como posso saber que ele não está brincando comigo?". Sennett entende que essa pergunta "[...] resumia a velha convicção de Montaigne de que não podemos realmente conhecer a vida íntima dos outros, sejam gatos ou outros seres humanos" (SENNETT, 2012, p. 329). Como símbolo da cooperação dialógica por ele defendida, uma metáfora ajuda a compreender a ideia de que apesar de não entendermos o que se passa nas mentes e corações dos outros, essa "[...] falta de entendimento recíproco não nos deve impedir de nos relacionar com os outros; queremos que algo seja feito em conjunto" (SENNETT, 2012, p. 329). O estudo deste autor é bastante complexo, mas nos ajuda a compreender o enorme desafio da cooperação e que sua realização está vinculada diretamente à prática do **diálogo** (sub-subtema).

Nesse **diálogo** que Sennett desenvolve com Montaigne, que diz respeito à arte da conversação, ele cita Montaigne constatando que "[A] afirmação muito enfática anula aquele que ouve [...] a afirmação do superior conhecimento e autoridade de um orador desperta no ouvinte dúvida quanto a seu próprio julgamento; do sentimento de intimidação deriva o mal da submissão passiva" (SENNETT, 2012, p. 331). Tal expressão nos remete a Paulo Freire que afirma que o **diálogo** proposto pelas elites é vertical, formando, portanto, o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. A educação que não promove o diálogo não contribui para autoafirmação do indivíduo. O **diálogo**, algo horizontal, é fruto da prática democrática – Freire afirma que precisamos ter coragem para experimentá-la. "Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação" (FREIRE, 1983b, p. 93).

Para Sennett (2012, p. 336), "como animais sociais, somos capazes de cooperar mais profundamente do que imagina a atual ordem social, pois trazemos em nós o simbólico e enigmático gato de Montaigne". A ideia de uma **cooperação dialógica** fundada na escuta do outro, criada de baixo para cima, colabora com o que entendo vem sendo exposto a partir

das narrativas dos docentes. Nessa dimensão, a fala do professor Anderson nos enche de esperança, pois mostra sua abertura para a escuta, para o **diálogo** na busca da transformação:

> Esta semana criei um formulário no *Google Docs* para meus alunos responderem um questionário pela internet em suas casas [...] os alunos gostaram, apesar de eu não ter analisado ainda os resultados. Gente, sucesso total! Alguns alunos responderam na aula, outros em casa, mas tudo transcorreu como esperado! Mas não quero enfatizar isso. Meu destaque: um professor que trabalha comigo viu o que eu estava fazendo no computador, veio me perguntar, expliquei tudo para ele, respondendo a milhares de questões e assim terminou nosso encontro. Uma semana depois ele me chamou para mostrar o que fez: usou a mesma ideia em todas as salas das duas escolas em que leciona e fez um mundo de melhorias e contribuições e estava ali, fora de seu horário para compartilhar comigo seus avanços! Compartilhei com ele outras melhorias e no fim do papo ambos possuíamos melhores condições e uma ideia mais madura! (ANDERSON).

Freire (1983b) afirma que o que deve ser superado na prática educativa é o discurso verbal vazio e deve ser instaurada uma pedagogia que comece pelo **diálogo**, pela comunicação, pois é a prática dialógica que possibilitará ao homem a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive. Ele destaca que só a partir dessa prática o homem conseguirá existir e fazer a sua história, pois

> Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 1983b, p.40-41).

Nessa dimensão, o professor trabalha no coletivo com os alunos, os motiva a colaborarem entre si, o que favorece uma transformação de atitude em relação à participação e ao compromisso do aluno e do professor, uma vez que olhar o professor como parceiro no processo de apren-

dizagem será mais fácil. Para professor e alunos enxergarem seus colegas como colaboradores para seu crescimento, já significa uma mudança importante e fundamental de mentalidade no processo de aprendizagem (MASETTO, 2000). Outros docentes refletem sobre suas práticas, entre os quais Sueli, que as analisa frente os desafios colocados e afirma: "também vejo na maioria das vezes essa aprendizagem colaborativa, principalmente quando o aluno está disposto a aprender e o professor disposto a ultrapassar as barreiras que encontra na caminhada". Já Anderson complementa:

> [...] o que construímos pode ser relevante para outros, positiva e negativamente. As minhas experiências podem auxiliar ou dar a ideia inicial para projetos semelhantes ou melhores que o original. Tudo se resume a compartilhar ideias! Compartilhando continuamente podemos avançar juntos (ANDERSON).

As **barreiras** (subtema) existentes no processo não podem ser desconsideradas neste texto. Entre elas destacam-se o famoso trio giz-saliva-lousa, mas outras se apresentam em diversos âmbitos: desde as financeiras ("esta é uma tecnologia de alto custo") até as pedagógicas ("essa ação não resultará em aprendizagem"). Há ainda barreiras impostas muitas vezes por um sistema educacional que no discurso valoriza o uso das TDIC, mas que na prática essa realidade ainda é distante. Como afirma Zuleica:

> Ao fazermos capacitações recebemos uma linguagem maravilhosa, incentivadora, querendo inovar e acreditar naquilo que estamos aprendendo. Quando chegamos na realidade da sala de aula encontramos um quadro totalmente diferenciado. Por exemplo: a rede *wifi* da nossa escola foi bloqueada para os alunos e, consequentemente, para os professores. O discurso tem sido positivo, mas a prática, não. O investimento em tecnologia deve ser o próximo passo para aumentar a inclusão dos professores e coordenadores. Enquanto isso a criatividade e persistência de poucos estão fazendo a diferença para muitos (ZULEICA).

É fundamental destacar essa dicotomia apresentada entre discurso e prática. Embora o discurso para a inovação apareça na fala política de gestores e formadores, bem como nas capacitações realizadas pelas escolas e redes, cabe lembrar que a abertura para novas possibilidades, inclusive a da autoria e protagonismo dos alunos, pode vir a se configu-

rar numa prática contra-hegemônica transformadora, na visão de Freire (1983), libertadora, ameaçando a manutenção do sistema. Uma ação educativa transformadora pode potencializar essa ação emancipadora ao tornar o aluno mais cidadão, mais capaz de argumentar e de lutar pelos seus direitos. Como afirma Asmann,

> [...] as novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas do conhecimento (ASMANN, 2000, p.7)

As **barreiras** são também de ordem técnica – "não temos *wifi* para os alunos e nem para os professores, está bloqueado. Às vezes programamos alguma atividade para o aluno e não conseguimos levá-lo ao laboratório" (ZULEICA). Mas o interesse por fugir do tradicional e buscar motivar os alunos, mesmo com as **barreiras** apresentadas, permanece e o entusiasmo é mantido mesmo com as adversidades. "Eu gosto muito de trabalhar com jogos porque nossos alunos respiram isso, né? Infelizmente, quase todos os colégios pelos quais passei eram conservadores e, com isso, o trabalho era de formiguinha mesmo; mas vamos que vamos!!!" (DINHO).

> Nóvoa (1998, 2007) observa que apesar do aumento das exigências sobre o professor em relação ao cumprimento de novas tarefas, não houve mudanças significativas na formação dos docentes. Igualmente vivemos relações paradoxais entre o excesso de expectativas da sociedade sobre a escola e desta em relação à ação do professor e, ao mesmo tempo, a progressiva fragilidade do estatuto docente. O autor questiona: "Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?" (NÓVOA, 2007, p. 12). Essas também são **barreiras** encontradas pelos participantes desta investigação. "São tantas possibilidades para melhorarmos a nossa prática! É uma pena que a correria do dia a dia muitas vezes nos impossibilite de usar recursos diversificados" (SUELY).

Mas há também a dimensão do desconhecido, do não saber, daqueles que por estarem na gestão escolar e não conhecerem o potencial de um trabalho diferenciado com o uso das TDIC nas práticas docentes, simplesmente cria barreiras. O desabafo de Paula segue nessa direção:

> A direção não é muito a favor do emprego das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao uso de computador e internet (se for *datashow*, pode). Os comentários negativos me deixaram chateada, mas não me fizeram mudar de ideia de utilizar a tecnologia. Foi quando um aluno me sugeriu a leitura de "Aprendendo Inteligência" (Coleção Neuropedagogia), livro que ele ganhara de presente. Achei o livro MARAVILHOSO! O livro me fez perceber que a minha metodologia de ensino não está errada: os alunos é que estão sendo tratados como incapazes intelectualmente e quando têm que caminhar com as próprias pernas, não sabem. O trecho do livro que me deixou mais confiante no emprego das tecnologias e na forma como eu trabalho com meus alunos foi: "Durante a aula você entende; quando está sozinho com suas tarefas você aprende; após o estudo solitário, ao dormir, você fixa." E o autor continua... "Mas - você dirá - será que ninguém percebe isso? [...] Infelizmente, quando a esmagadora maioria das pessoas comete o mesmo equívoco, dificilmente ele será percebido. Então, com isso, o meu papel agora é fazer com que seja entendido que aprender é responsabilidade do aluno, mas eu, como educadora, tenho que ajudá-lo a entender que o que eu faço é para ajudá-lo... E o aluno, em suas críticas, me ajuda a aprender a ajudá-lo e me ajuda a aprender a melhorar" (PAULA).

As conclusões de Paula demonstram que os caminhos para vencer as **barreiras** colocadas no cotidiano do trabalho docente estão nas respostas oferecidas pelos próprios alunos. O **resultado** (subtema) é que inspira esses docentes a seguirem em frente e nesse processo seguem enfrentando o **desafio** de fazer uma docência diferenciada em sintonia com o século XXI. "As TICs na escola devem ser usadas para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e num espaço de ser, viver, interagir e criar" (PORTO, 2012, p. 192). O depoimento a seguir reflete essa preocupação:

> Lendo as histórias dos nossos colegas percebo que muitos de nós usamos a tecnologia de maneira independente e, de certa forma, inovadora, uma vez que não tivemos uma formação específica na graduação ou exemplos de professores que a usaram no decorrer da nossa vida escolar. Acho que estamos na vanguarda do uso da tecnologia na educação. Talvez não tenhamos, agora, a dimensão da contribuição que estamos dando para a vida dos nossos alunos, mas certamente estamos marcando a história deles de uma maneira diferenciada (LUCIVÂNIA).

A reflexão de Lucivânia me faz retomar Bruner (2014) quando este autor afirma que por meio da narrativa construímos e reconstruímos e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã. Nessa direção, Anderson expressa sua expectativa em relação ao **resultado** do seu trabalho: "Não vou mudar o mundo todo, mas posso mudar tudo para alguns, e isso me motiva!" Suely acrescenta: "Hoje sei [...] que mudar o mundo eu não posso, mas se conseguir incutir na cabeça de alguns o desejo de contribuir para um mundo melhor, já estarei feliz".

O **resultado** é fruto de um trabalho humano com seres humanos, como afirma Fabi: "Acredito e vivencio em minha prática que o 'material humano' é o que faz toda a diferença nos processos e nos **resultados** de um bom trabalho". E fica para a vida, como podemos perceber no depoimento de Dinho: "Mas recebo até hoje mensagens dos alunos, sou marcado em fotos e é esse carinho gostoso que nos faz acreditar que tudo valeu a pena".

O processo é sempre de aprendizagem, não apenas para os alunos: "E sempre, sempre quando eles retornavam, eu recolhia o material para editar sempre me surpreendia com o tanto de registros interessantes... Fui aprendendo a confiar neles!". Esse relato de Marcelo traz luz a essa perspectiva de **resultado** que se materializa a partir da aprendizagem compartilhada, que se constrói na vivência, a partir das experiências e com confiança. Surpreender-se com a produção de seus alunos só é possível quando se dá **abertura** para isso; quando, preocupado com a **motivação** dos alunos, se propõe **desafios** que promovem a sua **autoria,** quando se enfrenta as **barreiras** e se estabelece uma intensa relação de **cooperação**. Como bem afirma Marcelo, "escola boa é aquela que quando você sai, tem muita história para contar".

Apenas considerando...

"As crianças não merecem uma escola chata" (MARCELO).

A minha experiência como pesquisadora e formadora é renovada com o desenvolvimento desta investigação que realizei alicerçada na concepção de educação como forma de intervenção no mundo. Enquanto docente, percebia que para avançar nos meus estudos e reflexões sobre o tema educação e tecnologia, principalmente na educação básica – pois

sempre atuei nessa área no ensino superior – era fundamental conhecer melhor esse fenômeno e conhecê-lo a partir dos docentes da educação básica, de suas experiências, do "chão da escola". Consciente do meu inacabamento, busquei construir um novo percurso com este estudo; assumi novas escolhas epistemológicas e metodológicas e estou feliz pela possibilidade que se abriu, pelas abordagens que experimentei e pelos resultados que alcancei.

Inspirada na frase de Marcelo, epígrafe aqui colocada, percebo que as TDIC planejadas e utilizadas de forma a diferenciar qualitativamente a prática docente possuem potencial para transformar o que pode ser considerado "chato" pelas crianças.

Quando os docentes narram suas percepções sobre uso de meios digitais em suas práticas pedagógicas com uso de TDIC, percebo que a abertura dos participantes permitiu que suas práticas mesclassem os conhecimentos dos conteúdos curriculares com o conhecimento que os alunos têm de recursos de TDIC, dando assim mais liberdade criadora e possibilidade de autoria aos seus alunos. Dessa forma, as narrativas, ricas em experiências diferenciadas, rompem com o molde da aula tradicional, expressam histórias de vidas dispostas a compartilhar, a trocar, a fazer novas escolhas, a superar as expectativas de seus alunos por meio do seu trabalho.

> A trajetória de concretização desta pesquisa autobiográfica me permitiu acreditar profundamente que "o método autobiográfico é uma via passível de produzir conhecimentos que favoreçam o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação, conduzir o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida (PASSEGGI; SOUZA, in: NÓVOA; FINGER, 2010 p. 16).

Por considerar as narrativas autobiográficas como desencadeadoras de novos processos de conhecimento pautados na autorreflexão, acredito que esta pesquisa possibilitou uma intervenção "[...] na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos" (JOSSO, 2010, p.38).

Para a análise das narrativas digitais vivenciei a minha primeira experiência de "mergulho interpretativo" norteada pelas premissas da abordagem hermenêuticofenomenológica (FREIRE, 2010). Foi extremamente

relevante, trabalhoso, especial e promoveu uma relação, de fato, diferenciada entre mim (pesquisadora) e as narrativas dos participantes. Ciente de que "os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações" (FREIRE, 2012, p.187), o que esta pesquisa traz é uma leitura do fenômeno e não a sua totalidade.

As inúmeras leituras, as idas e vidas aos textos, os movimentos de tematização, textualização, refinamento e ressignificação que se configuraram nos temas e subtemas, contribuíram de forma significativa para a melhoria da minha percepção do fenômeno investigado e para a compreensão mais aprofundada dos elementos constitutivos da relação educação/tecnologia.

A escrita autobiográfica, nesse sentido, configurou-se como ato viabilizador da autorreflexão e invenção do eu, por meio do mergulho na interioridade promovido pelas ações da pesquisa-formação. A escrita de si, construída objetivando o relato das práticas, revelaram experiências e processos formativos e trouxeram vivências da profissão docente que explicitam saberes, crenças, desafios e barreiras, mas também tornam visíveis motivações, compromissos, compreensão do significado social da ação docente, enfim, dão a ver abertura para o poder-ser presença, conforme sugere Heidegger (2009).

Encerro a pesquisa ciente de

> por mais que mereça críticas, o professor carece principalmente de oportunidades, tanto mais porque é a alavanca maior das oportunidades. [...] As universidades precisam rever radicalmente seus cursos de pedagogia e licenciaturas, para oferecer à sociedade formadores bem formados, usando para tanto também as novas tecnologias (DEMO, 2009, p. 111).

Se os professores não souberem utilizar e aprender com as tecnologias, nada irá acontecer com seus alunos.

Entendendo que "a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação" (NÓVOA, 2004, p. 15), concluo esta pesquisa expressando minha concordância com Ricoeur, pois ao desenvolver este texto que se constitui numa narrativa, também refleti e me inseri em novos processos de busca. Parto, então, para novos desafios, imensamente grata pela colaboração recebida da professora, parceira, amiga, colaboradora, Dra. Conceição Passeggi, do PPGE da UFRN.

Os textos que se seguem foram produzidos pelos participantes desta pesquisa-formação. Eles surgiram a partir de uma atividade proposta ao final do curso realizado, em que cada docente participante foi convidado a escrever um artigo cientifico sobre suas experiências com o uso de TDIC. Esse convite/desafio se constituiu num exercício de autoria, autorreflexão, construção e reconstrução do ontem e do amanhã (BRUNER, 2014). Estou imensamente feliz por presentear os leitores com esse material riquíssimo oferecido pelos participantes desta pesquisa que aceitaram o convite/desafio.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, E. **O educador no ambiente virtual: concepções, práticas e desafios**. Fórum de Educadores. São Paulo: SENAC, 2004.

ALMEIDA, M. E. B. de. PRADO, M. E. B. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V., (Orgs.). **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASMANN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

BERMAN, M. **Tudo que e solido desmancha no ar: a aventura da Modernidade**. SP: Companhia das letras, 1986.

BRUNER, J. **Fabricando histórias – Direito, literatura, vida.** São Paulo: Letra e Voz, 2014.

BUSTAMANTE, S. B. V. Reflexão sobre a prática pedagógica e sua transformação em ambientes de EAD. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V., organizadores. **Educação a Distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009.

CONNELY, F. M. e CLANDININ, D. J. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo: PAULUS, Natal: EDUFRN, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica-Educação).

_____ **A condição biográfica**: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução de Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN: Natal: EDUFRN, 2012.

_____**Abordagens metodológicas da pesquisa biográfica**. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51 set/dez, 2012.

DEMO, P. **Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades.** São Paulo: Atlas, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2010.

FREIRE. M. M. Da aparência à essência: a abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: ROJAS, J.: STREINGHETA, L. M. (Orgs.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. 1ed. Life Editora, 2012.

_____. 2010. A Abordagem Hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In FREIRE, M. M. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 15ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GADOTTI, M. (Org.) **Paulo Freire - uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade. Tradução** de Raul Fiker. - São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** 4ªEd. Petrópolis: Vozes, 2009.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. rev. e ampl. Natal/ RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, 2002, n. 19, p. 20-28.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 15, n. 60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

LIGOURI, L. M. As novas tecnologias da informação e da comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, E. (org.) **Tecnologia educacional: politica, história e propostas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: _____. MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Brasília: Papirus,1997.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **A religa*ção* dos saberes: o desafio do século XXI**. Trad. Flávia Nascimento. 3ª edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**.8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____ . **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui**: As histórias de vida no Projeto Prosalus. Universidade de Lisboa, 1988.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. Prefácio. In: JOSSO, M. **Experiência de Vida e Formação**. Tradução José Claudino e Julia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Educa. Lisboa, 2009.

_____. FINGER, M.; Introdução. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.21-29.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N; CÂMARA, S. C. X. Gêneros acadêmicos autobiográficos: desafios do GRIFARS. In: SOUZA, E. C.; PASSEGGI, M. C. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal/RN:EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C. **Subjetividade e alteridade na formação ao longo da vida.** Natal: UFRN, 2002.

_____. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: **Tempos, narrativas e ficções*:*** a invenção de si.

SOUZA, E. C.; BARRETO, M. H. M. B. (Orgs.). Prefácio de Marie-Christine Josso, Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

_____. Memorial de Formação: entre a lógica da avaliação e a (auto)formação. In: **É possível avaliar o estudante a partir do memorial, levando em consideração a subjetividade.** O X da questão. *Revista Presente*, 2007, ano 15, jun./ago. n 57, p 34-37.

_____. Mediação Biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. (Org.). **Memórias, memoriais***:* Pesquisa e formação docentes. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs). **(Auto)Biografia***: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008a, p. 103 – 131.

_____. **A mediação biográfica**. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: Portal do Envelhecimento, Espaço memória, 2007. Disponível em: <http://www.portaldoenvelhecimento.net/memoria/memoria21.htm> Acesso em 08 abr. 2015.

_____. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação***.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

_____. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. VERBENA, M. R. C.; SOUZA, E. C. (Orgs.). Salvador: EDUFBA, 2010a.

_____. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011b. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8697/6351> Acesso em 2014.

_____. Injunção institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoiética e avaliativa dos memoriais. In: BARBOSA, T. M. N., PASSEGGI, M. C. **Memorial Acadêmico** *- gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica*. Natal, RN: EDUFRN, 2011, p. 19-39.

_____; ABRAHÃO, M. H. M. B.; DELORY-MOMBERGER, C. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica***.* TII. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN. 2012, p. 29-57.

_____; GASPAR, M. M. G. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. In: PASSEGGI,

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. **As histórias de vida**. Natal/RN: EDUFRN, 2012.

PINHEIRO, S. **Formar para diferenciar professores do Século XXI -** Explicitando o (Im)Previsível nas Licenciaturas em Ciências Biológicas. Tese de Doutorado. UFPA, 2013.

PRADO, M. E. B. B. **Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro.** Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

PRETTO, N. L.; ROSSINI, C.; SANTANA, B. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Campinas: Papirus, 1994.

ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROGERS, C., & KINGET, M. **Psicoterapia e relações humanas**. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

SANTOS, B. de S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. et al. Atenção à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SENNETT, R. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

Ações tecnológicas para o Saresp: a prática do uso de simulados *online*

Fabio Freire dos Santos*

RESUMO
O presente artigo relata uma experiência realizada em 2014, no SESI CE 416, em São Bernardo do Campo, com duas turmas de 7os anos do ensino fundamental. Tem como foco exemplificar ações para melhoria do desempenho dos alunos nas provas do SARESP e, concomitantemente, melhorar suas habilidades e competências pessoais no que diz respeito à Matemática. Essa prática utilizou, além de experiências tradicionais, a tecnologia aliada à aprendizagem. Durante o período de realização da iniciativa os alunos foram submetidos a simulados *online* (disponíveis na internet e criados por meio de ferramentas do *Google Inc.*) baseados em provas anteriores do SARESP e também em apresentações orais sobre as técnicas de resolução das questões. Este artigo mostra como a tecnologia pode auxiliar o professor a atuar sobre os problemas dos alunos de forma rápida e pontual, além de proporcionar-lhes ampla visão do resultado geral do grupo e a verificação das habilidades com maior déficit entre os discentes participantes. Desse modo, o professor poderá promover intervenções para aprimorar as habilidades que não obtiverem resultado satisfatório.
Palavras-chave: SARESP. Formulários *online.* Simulados. Matemática.

* Professor das disciplinas de Matemática e Ciência e Tecnologia da Escola SESI (CE416), em São Bernardo do Campo, São Paulo. Licenciado em Matemática e especialista em Educação Matemática, ambas pelo Centro Educacional da Fundação Santo André. E-mail: fenfabio@yahoo.com.br

1. Introdução

O trabalho realizado com os 7os anos tem como justificativa promover a melhoria das habilidades e competências trabalhadas na rede SESI por meio das aptidões que são exploradas nas questões apresentadas no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, conhecido como SARESP, que é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tem por objetivo produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando à melhoria da qualidade educacional.

A rede SESI-SP está cadastrada no SARESP desde 2008. Assim, todos os anos a mesma avaliação aplicada na rede estadual de educação de São Paulo é estendida às escolas da rede SESI-SP. Um dos problemas desse sistema é a demora na devolutiva dos resultados: os alunos fazem a prova e somente recebem o resultado no ano seguinte. Com isso, o professor não consegue avaliar os resultados com esses discentes, já que, por exemplo, eles fazem a prova durante o 7° ano e só receberão o resultado quando estiverem no 8° ano.

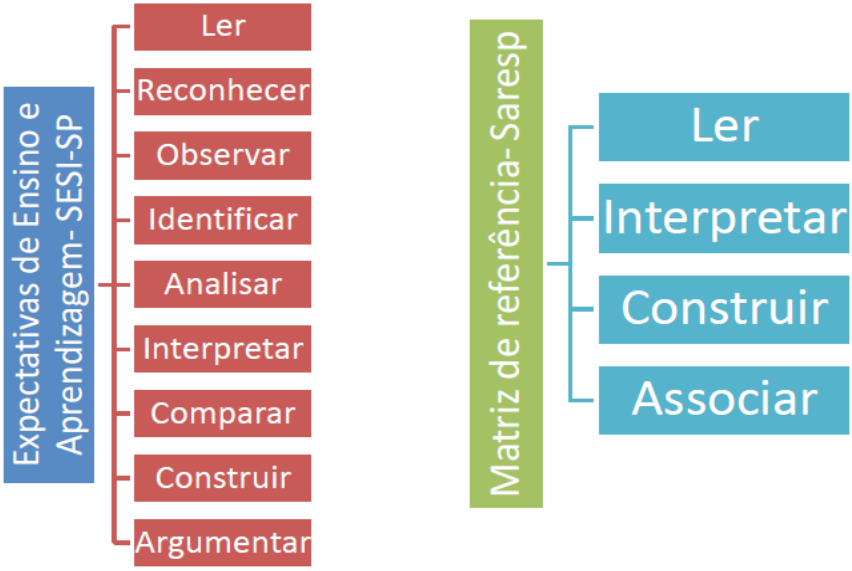
A prática sugerida neste artigo permite ao professor preparar melhor seus alunos a partir da exploração de questões e técnicas de resolução baseadas nos tópicos/assuntos anteriores do próprio sistema de avaliação. Além disso, com o auxilio da tecnologia, o professor tem respostas precisas e imediatas após a aplicação do simulado, expostas por gráficos e tabelas. Assim, é possível fazer um levantamento das habilidades e competências nas quais os alunos mais precisam de auxilio, bem como promover ações que visem resolver os problemas.

As habilidades trabalhadas no SARESP são semelhantes às focadas na rede SESI, como podem ser observadas na imagem 1.

Desse modo, o presente trabalho justifica-se em três frentes:

- Possibilita ampliação do conhecimento do aluno nas expectativas de ensino e aprendizagem referentes a habilidades e competências previstas na rede, a partir de questões elaboradas com base na matriz de referência do SARESP;
- Permite que o aluno simule o ambiente de avaliação externa com questões retiradas de edições anteriores;
- Permite ao professor preparar os alunos tanto no ambiente avaliativo quanto no processo de aprendizagem, pois é possível identificar dificuldades nos conteúdos e promover ações para superá-las.

Imagem 1 – Habilidades e Competências da rede SESI e do SARESP



Fonte: equipe pedagógica, baseado nos documentos oficiais da rede SESI

2. Objetivos

A experiência relatada neste artigo tem por objetivo aprimorar as habilidades e talentos dos alunos do 7° ano, utilizando como recurso auxiliador os simulados *online* feitos a partir de questões de edições anteriores do SARESP. Tais exercícios foram criados e configurados de modo a permitir ao professor produzir um diagnóstico individual e coletivo sobre acertos e erros dos alunos para, assim, proporcionar ações pedagógicas incisivas nas aptidões e competências a serem melhoradas.

Com isso pretende-se demonstrar neste artigo a experiência realizada no ano de 2014 com duas turmas do 7° ano do CE416, em São Bernardo do Campo. Deseja-se, ainda, expor algumas ações realizadas para suprir as necessidades dos alunos.

Esta prática remete a praticamente todas as expectativas de ensino e aprendizagem do 7° ano, já que um simulado feito a partir de questões do SARESP engloba vários ramos da Matemática. Contudo, é possível destacar algumas das expectativas trabalhadas:

Compreender o comportamento de grandezas diretamente e inversamente proporcionais para resolver situações-problema em diferentes contextos, sem uso de técnicas operatórias ou regras;

Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos de barras, colunas, pontos, setores e linhas para avaliar e emitir juízos sobre informações em diversos contextos.

3. Desenvolvimento das atividades

Os procedimentos adotados dividiram-se em:

- Planejamento, criação e realização de simulados *online*;
- Análise dos resultados e dos erros encontrados nas respostas, tanto do grupo quanto de cada um dos alunos envolvidos;
- Ações para ampliar o conhecimento dos alunos, em especial em relação às expectativas nas quais foi analisado o maior número de erros.

Com relação ao planejamento e à viabilidade do processo, pesquisou-se ferramentas virtuais *online* gratuitas para a criação do simulado, cujos exercícios foram encontrados na própria internet. O aluno responde às questões e tem o resultado (em porcentagem) no instante em que termina de computar suas respostas. Esse sistema não deixa de ser válido já que proporciona ao estudante o ambiente do simulado, além de seu resultado, embora não possibilite ao professor realizar análise mais profunda dos erros apresentados, na medida em que não é possível coletar as informações das respostas de cada um dos alunos nem ampliar, modificar ou reduzir as questões.

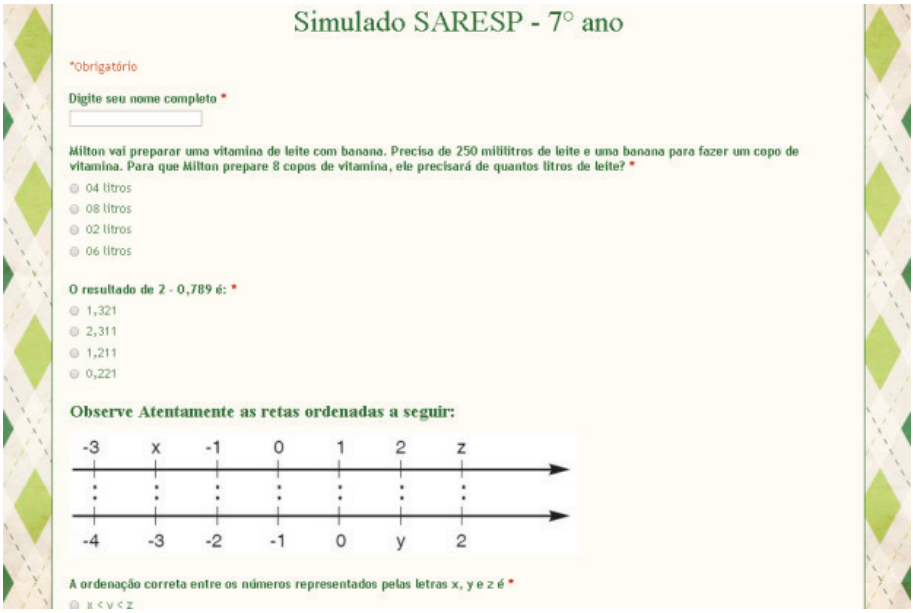
A partir daí foram feitas novas pesquisas em busca de outra ferramenta *online* e chegou-se aos Formulários do *Google*[1], que fazem parte do pacote de aplicativos do *Google Docs*, incorporado ao *Google Drive*. Nesse aplicativo é possível criar as perguntas, anexar figuras, determinar as alternativas e também personalizá-lo. É possível ainda, em cada acesso, tanto configurar a ferramenta para embaralhar as respostas quanto mudar a ordem das perguntas. Ao final das respostas é possível ter gráficos com a quantidade e a porcentagem de cada acerto e de cada questão e, graças a um aplicativo incorporado à ferramenta chamado *Flubaroo*[2], é possível também obter o resultado individual de cada aluno com o número de acertos e a porcentagem obtida.

1 O procedimento de criação de um formulário no *Google* não será retratado neste artigo, mas pode ser acessado em: https://www.*google*.com/intl/pt-BR/*forms*/*about*/

2 Os procedimentos de instalação e configuração do aplicativo *Flubaroo* não serão tratados neste artigo, mas podem ser acessados em: http://www.*flubaroo*.com/

Mediante as características apresentadas, foi criado um simulado com 25 questões escolhidas pelo professor nos Formulários do *Google*, baseadas em questões de edições anteriores do SARESP e em consonância com as expectativas de ensino e de aprendizagem. O formulário foi personalizado e configurado para mudar a ordem das alternativas a cada acesso.

Imagem 2 – Primeira página do Simulado criado no aplicativo do ***Google***



Fonte: google forms

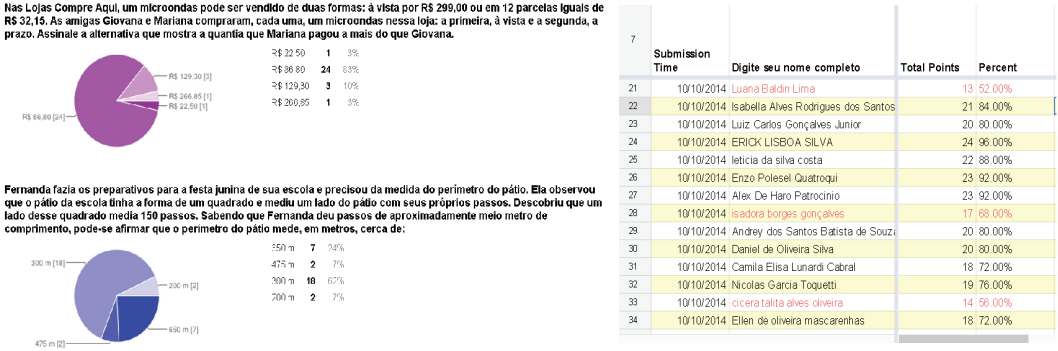
Com o simulado criado, o professor preparou dois momentos distintos para aplicação: no primeiro, os alunos realizaram os simulados que já estavam na internet (postados de forma estática, em que o resultado saiu para o aluno instantaneamente); no segundo momento os alunos realizaram o simulado na plataforma do *Google* (personalizado, com controle das respostas). Ambos os simulados foram realizados no Laboratório de Ciência e Tecnologia com um aluno em cada computador e com o seu caderno para efetuar os cálculos necessários.

Imagem 3 – Alunos em momentos de aplicação de simulados

Fabio Freire dos Santos

Após a aplicação dos simulados os resultados obtidos foram analisados e durante esse processo a ferramenta tecnológica teve destaque: assim que o simulado foi respondido, a plataforma do *Google* compilou os dados por questão e o aplicativo *Flubaroo* classificou automaticamente os alunos.

Imagem 4 – Resultados por questão e por aluno



Nas Lojas Compre Aqui, um microondas pode ser vendido de duas formas: à vista por R$ 299,00 ou em 12 parcelas iguais de R$ 32,15. As amigas Giovana e Mariana compraram, cada uma, um microondas nessa loja: a primeira, à vista e a segunda, a prazo. Assinale a alternativa que mostra a quantia que Mariana pagou a mais do que Giovana.

R$ 22,50	1	3%
R$ 86,80	24	83%
R$ 129,30	3	10%
R$ 266,85	1	3%

Fernanda fazia os preparativos para a festa junina de sua escola e precisou da medida do perímetro do pátio. Ela observou que o pátio da escola tinha a forma de um quadrado e mediu um lado do pátio com seus próprios passos. Descobriu que um lado desse quadrado media 150 passos. Sabendo que Fernanda deu passos de aproximadamente meio metro de comprimento, pode-se afirmar que o perímetro do pátio mede, em metros, cerca de:

650 m	7	24%
475 m	2	7%
300 m	18	62%
200 m	2	7%

7	Submission Time	Digite seu nome completo	Total Points	Percent
21	10/10/2014	Luana Baldin Lima	13	52.00%
22	10/10/2014	Isabella Alves Rodrigues dos Santos	21	84.00%
23	10/10/2014	Luiz Carlos Gonçalves Junior	20	80.00%
24	10/10/2014	ERICK LISBOA SILVA	24	96.00%
25	10/10/2014	leticia da silva costa	22	88.00%
26	10/10/2014	Enzo Polesel Quatroqui	23	92.00%
27	10/10/2014	Alex De Haro Patrocinio	23	92.00%
28	10/10/2014	isadora borges gonçalves	17	68.00%
29	10/10/2014	Andrey dos Santos Batista de Souz	20	80.00%
30	10/10/2014	Daniel de Oliveira Silva	20	80.00%
31	10/10/2014	Camila Elisa Lunardi Cabral	18	72.00%
32	10/10/2014	Nicolas Garcia Toquetti	19	76.00%
33	10/10/2014	cicera talita alves oliveira	14	56.00%
34	10/10/2014	Ellen de oliveira mascarenhas	18	72.00%

Fonte: google forms.

Com os resultados em mãos, começou o segundo momento da experiência: a análise dos resultados e erros dos os alunos. Com essa análise, que implicou em avaliação formativa, o professor planejou um plano de ação para auxiliar os alunos a superar as dificuldades encontradas. Ao mesmo tempo foi possível antever as classificações do SARESP (abaixo

do básico, básico, adequado e avançado), a partir do momento em que os dados individuais foram extraídos da ferramenta.

A partir daí várias medidas foram tomadas visando à superação das dificuldades diagnosticadas, incluindo ações pontuais, individuais e coletivas. Como destaque, podemos citar uma ação feita sobre a seguinte habilidade do SARESP e a expectativa de aprendizagem da rede SESI.

Quadro 1 – Comparativo da habilidade do SARESP com a expectativa de aprendizagem SESI

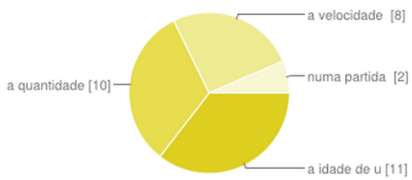
Habilidade SARESP	Expectativa de Aprendizagem SESI
H29 Resolver situações-problema que envolvam grandezas direta ou inversamente proporcionais.	Compreender o comportamento de grandezas diretamente e inversamente proporcionais para resolver situações-problema em diferentes contextos, sem uso de técnicas operatórias ou regras.

Fonte: matriz de referência e relatório pedagógico do SARESP e nos referenciais da rede SESI

A partir do simulado foi diagnosticado que a maioria dos alunos não compreendeu a questão referente à habilidade e expectativa citadas acima. A porcentagem de acertos e erros dessa questão pode ser observada no gráfico a seguir:

Imagem 5 - Gráfico gerado pela ferramenta formulários do ***Google*** sobre uma das questões do simulado

Entre os itens abaixo, aquele em que as grandezas envolvidas são proporcionais é:



a idade de uma pessoa e a sua altura	**11**	35%
a quantidade de queijo que uma pessoa compra e o valor em dinheiro que paga pela compra	**10**	32%
a velocidade de um carro e a quantidade de passageiros que ele transporta	**8**	26%
numa partida de futebol, a quantidade de gols marcados e o tempo transcorrido	**2**	6%

Fonte: sistema google forms

Esses dados permitiram constatar que os alunos não compreenderam a questão e, por consequência, o conceito de proporcionalidade também não foi bem assimilado. Em sala de aula e com o auxílio do material didático o professor proporcionou nova discussão da questão em si e dos conceitos de proporcionalidade, bem como outras soluções das atividades do livro e aplicou exercícios extras na lousa. Durante as aulas o professor corrigiu as questões, pontuando os erros e acertos até concluir que a turma compreendeu melhor o conceito de proporcionalidade.

Em continuidade ao processo o professor preparou 105 questões extraídas de edições anteriores do SARESP, formulou outras e dividiu a sala em grupos com o intuito dos estudantes apresentarem a resolução das questões (visualizadas em projetores), demonstrou o raciocínio e a estratégia utilizados.

Nessa dinâmica, os alunos discutiram e expuseram aos colegas diferentes estratégias para chegar à resposta dos problemas, sempre com a mediação do professor, além de também proporcionarem a troca de informações para tirar dúvidas e o contato com novas questões de todos os envolvidos no processo.

Uma das questões apresentadas pelos alunos relacionadas à seguinte habilidade do SARESP e à expectativa de aprendizagem da rede SESI é mostrada na imagem a seguir.

Imagem 6 – Uma das questões apresentadas/Habilidades e expectativas de aprendizagem relacionadas

H34 Identificar e interpretar informações transmitidas através de tabelas.

A tabela abaixo apresenta a variação da população de Xavantina no período entre 1985 e 2005.

Ano	População
1985	750
1990	920
1995	800
2000	900
2005	950

Nesse período, o maior aumento de população de Xavantina ocorreu entre

(A) 1985 e 1990.
(B) 1990 e 1995.
(C) 1995 e 2000.
(D) 2000 e 2005.

Hablilidade do SARESP

H35 Identificar e interpretar informações transmitidas por meio de gráficos.

Expectativa de aprendizagem SESI

- Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos de barras, colunas, pontos, setores e linhas, para avaliar e emitir juízos sobre informações em diversos contextos;

Fonte: no relatório pedagógico do SARESP e nos referenciais da rede SESI.

Nessa questão o aluno precisava analisar e interpretar a tabela e responder qual o maior aumento da população. A questão, aplicada no SARESP de 2010, era considerada de nível avançado. Os alunos, ao explicarem a todos da sala o processo de resolução, comentaram que no início não haviam compreendido o que foi perguntado: qual era a maior variação da população entre os anos. O motivo, segundo eles, foi a falta de leitura atenta do problema, levando-os a indicar, ao invés da maior variação, os anos com maior população. Essa informação foi identificada por outros alunos, que confessaram ter pensado da mesma forma. Com isso, os alunos (e o professor, como elemento mediador) indicaram as palavras-chave do problema e o procedimento correto: definir e entender o conceito de variação e como determiná-la. Essa troca de experiências entre os alunos foi enriquecedora, pois possibilitou-lhes tirar dúvidas e ter contato com outras questões do SARESP.

Considerações finais

As práticas descritas neste artigo possibilitaram aos alunos vivenciar como o conteúdo aplicado em sala de aula, a partir do material didático, é avaliado externamente. Neste caso específico ficaram sabendo como o SARESP avalia as habilidades e competências trabalhadas durante o ano letivo. Além disso, esta experiência ofereceu uma opção viável e gratuita para diagnosticar mais rapidamente as dificuldades dos discentes e promover ações pedagógicas pontuais.

Em todas as etapas a unidade escolar promoveu uma avaliação integrada, composta de questões objetivas em cada disciplina e, após as devidas correções, os alunos que participaram desse processo apresentaram melhora significativa na avaliação, especialmente na área da Matemática. Essa informação indica que a experimentação dos simulados, somada às ações de intervenção do professor e às apresentações dos alunos, resultou em aumento relevante na capacidade de tomada de decisão, raciocínio lógico e elevação das habilidades e competências trabalhadas (ler, compreender, analisar, comparar e interpretar, entre outras).

Os alunos se mostraram motivados e engajados em resolver as questões propostas e quando estavam explicando o trabalho aos colegas se preocuparam em buscar formas de explicar as estratégias e o processo de resolução. Um dos motivos da mobilização foi o fato do simulado ter

sido feito no computador e não de forma tradicional. Durante o processo de preparação para a apresentação por vezes os grupos se ajudavam mutuamente a responder algumas questões e também se apresentavam uns para os outros, buscando a qualidade na explanação final.

A expectativa agora fica para 2015. Esperamos que os resultados no SARESP melhorem, assim como melhoraram em avaliações pontuais na unidade escolar.

Referências

ANDRADE, Leandro de Souza. **Blog com Avaliações Diagnósticas e Banco de Questões Online**. [Internet]. Brasil, 2014. Disponível em: <http://professorleandro2013.blogspot.com.br/p/saresp_17.html>. Acesso em: 03 nov. 2014.

FINI, Maria Inês (coord.). **Matrizes de Referência para a Avaliação SARESP***:* documento básico. São Paulo: SEE, 2009. 174 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório Pedagógico 2010**: Saresp Matemática. São Paulo: SEE, 2011. 236 p.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório Pedagógico 2013**: Saresp Matemática. São Paulo: SEE, 2014. 198 p.

SESI-SP, **Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI-SP**. SESI-SP - São Paulo: SESI, 2003.

Projeto TV Cedro Rosa: a Grande São Paulo vista pelos olhares dos pequenos*

*Marcelo Augusto Pereira dos Santos***

RESUMO

Este artigo aborda o projeto TV Cedro Rosa, desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eunice dos Santos, localizada em Pirituba, São Paulo, em 2010 e 2011. Coordenado pelo professor Marcelo Augusto Pereira dos Santos, da disciplina Informática Educativa, contou com a participação efetiva de 40 crianças, 13 profissionais, incluindo docentes e gestores da escola, além das parcerias com a Diretoria Regional de Ensino de Pirituba e o Programa Nas Ondas do Rádio Programa Nas Ondas do Rádio, dois setores que fazem parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. O desafio do projeto foi construir uma TV produzida por crianças, para crianças, sobre locais de interesse das crianças. Com câmera fotográfica, filmadora e gravador de voz na mão, crianças de cinco anos registraram sob sua ótica diversos espaços de lazer e de aprendizagens existentes em sua cidade. Cada equipe de repórteres mirins, constituída de cinco crianças, tinha o desafio de trazer os espaços explorados para dentro da escola.
Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Educomunicação. São Paulo. Escola pública.

* Relato de experiências de práticas educomunicativas.

** Professor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação-SP e aluno de Especialização em Educomunicação, ECA-USP. E-mail: marklienista@gmail.com

1. Introdução

O Projeto "A Grande São Paulo vista pelos olhares dos pequenos" foi desenvolvido entre os anos de 2010 e 2011 na Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eunice dos Santos, localizada na região de Pirituba, Zona Norte de São Paulo. A iniciativa foi resultado da participação do coordenador do projeto no Curso Aprender e Comunicar, do Programa Nas Ondas do Rádio.

Segundo informação disponível no site da Secretaria Municipal de Educação, o Programa Nas Ondas do Rádio:

> [...] é uma proposta pedagógica que utiliza as linguagens midiáticas no processo de ensino-aprendizagem. Utilizamos os conceitos de Educomunicação, ou seja, educar por intermédio da comunicação ou comunicar para educar como conceito base dos nossos projetos. (Secretaria Municipal de Educação (SME – SP, 2015).

A construção do projeto partiu dessa perspectiva e das Orientações Curriculares de Educação Infantil, de SME-SP, com destaque para os seguintes princípios básicos norteadores do trabalho na rede paulistana infantil (SÃO PAULO, 2007, p. 16):

- O desenvolvimento da criança é um processo conjunto e recíproco;
- Educar e cuidar são dimensões indissociáveis de toda ação educacional;
- O adulto educador é mediador da criança em sua aprendizagem.

Outro ponto importante foi a confiança depositada na capacidade da criança como produtora de cultura da infância, durante sua exploração do mundo, de um jeito próprio. A professora Ana Paula Escudeiro, em seu projeto da Rádio Escolar Jacaré FM observou: "O olhar infantil para as 'coisas do mundo' é singular e recheado de significados. Esse olhar, quando registrado, apresenta ao mundo seu jeito de ser e estar neste planeta" (ESCUDEIRO, 2009, p.1).

2. Uma TV produzida pelas crianças, para crianças, sobre lugares de criança.

"Uma TV produzida pelas crianças, para crianças, sobre lugares de criança" – essa foi a proposta fundamental deste projeto, que surgiu para oferecer aos pais e toda a comunidade um guia turístico da cidade. Apro-

veitando as possibilidades dos paradigmas educomunicativos, nada mais justo do que as crianças contarem para elas próprias e para os adultos o que de mais divertido, interessante e gostoso tem na cidade de São Paulo, a partir da produção de documentários na linguagem audiovisual.

Os objetivos específicos do projeto foram:

- Propiciar à criança participante a experiência de gravação, audição e visualização de sua imagem e som;
- Contribuir para a apropriação das diversas linguagens que circulam no meio sociocultural, tanto as verbais quanto as artísticas;
- Possibilitar o contato das crianças com diferentes recursos tecnológicos, explorando diversas linguagens midiáticas;
- Oferecer a todas as crianças, pais, responsáveis e professores conhecimento do rico acervo cultural da cidade analisado por interesses infantis;
- Contribuir para o desenvolvimento da expressividade e da exploração da linguagem verbal das crianças por meio da vivência de experiências com as linguagens midiáticas (SANTOS, 2010, p. 3).

Este projeto estava sintonizado com os objetivos gerais da unidade escolar onde foi desenvolvido (disponíveis em seu projeto pedagógico), segundo os quais a prática da educação infantil deve se organizar de modo que às crianças seja possível:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Brincar expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Conhecer algumas manifestações culturais, desenvolvendo atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (EMEI Eunice dos Santos, 2010, p.5).

3. Metodologia

A cada mês uma equipe de cinco crianças de cinco a seis anos de uma turma dos terceiros estágios (Infantil II) da unidade era formada para

criar um documentário a partir do seu olhar, sobre um lugar da cidade de São Paulo.

Antes do passeio realizavam-se três oficinas, nas quais as crianças:

- Escolhiam, entre três opções visualizadas por fotos, um lugar para conhecer e documentar;
- Analisavam outros documentários para entender o que são documentários, reportagens e entrevistas;
- Exploravam e aprendiam a manusear o gravador de voz, a máquina fotográfica e a filmadora;
- Discutiam sobre as características do local, pensando em possíveis perguntas para as entrevistas;
- Realizavam "faz de conta" de entrevistas e filmagens.

Imagem 1 – Entrevista de "faz de conta"

Marcelo Santos - Acervo do Projeto TV Cedro Rosa

Durante o passeio, todo o trabalho (fotos, filmagens e gravações de voz) foi registrado exclusivamente pelas crianças e, ao término, editado pelo coordenador do projeto.

O resultado final de cada passeio foi exibido por todas as crianças da escola e disponibilizado na internet para toda a comunidade.

4. Recursos e parcerias

Este projeto ocorreu por intermédio das parcerias entre professores, gestão da escola e diretoria de ensino. Em todo o passeio, a equipe sempre estava acompanhada pelo coordenador do projeto, pela professora da turma e pela diretora da escola, que disponibilizou, com as devidas verbas, todos os recursos necessários (gravador de voz, fitas, filmadora, máquina fotográfica e lanche). A Diretoria Regional de Educação de Pirituba ofereceu o transporte para todos os passeios.

5. Experiência educomunicativa

Durante o projeto tanto as crianças participantes quanto as telespectadoras puderam vivenciar momentos verdadeiramente educomunicativos. Essa reflexão considera os dois caminhos de envolvimento: como receptor e como produtor – divisão necessária, pois não seria possível dentro da proposta do projeto todas elas como receptoras ou como produtoras. No primeiro caso se perderia o protagonismo da criança e no segundo não teria público nem equipamentos suficientes.

A exibição dos documentários para as turmas da unidade sempre esteve acompanhada de duas discussões. No início, levantavam-se experiências das crianças sobre o lugar a ser exibido, quais características elas achavam que o lugar possuía e o que deveriam observar. Ao término, ocorria uma análise das possibilidades. Ocorreu um trabalho de recepção crítica, de observação, análise e reflexão potencializada pela linguagem audiovisual sobre os espaços da cidade.

Com as crianças participantes, o protagonismo foi o conceito principal e praticamente todas as decisões foram tomadas por elas. As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 22/98) definem o termo criança como "seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie: inteligentes, curiosas, animadas... inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã." Acreditar nessa visão é acreditar na criança como produtora de cultura, capaz de escolhas, de criar ideias na busca pelo novo. E isso foi constatado ao longo do projeto, pois as crianças buscaram

os lugares de interesse, escolheram entrevistados e perguntas, exploraram com total liberdade os espaços e todo o planejamento de produção foi participativo.

Como afirma Edwards (1999, p. 161), na obra "As cem linguagens da criança", o papel do professor deve centralizar-se "na provocação de oportunidades de descobertas, através (sic) de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança". Assim agiram os professores acompanhantes, como provocadores e mediadores entre os espaços e as crianças.

Imagem 2 – Troca de Experiências

Marcelo Santos - Arquivos do Projeto TV Cedro Rosa

O trabalho coletivo a partir do diálogo foi estimulado por não se ter definido dentro da equipe o que cada um deveria fazer. Os equipamentos deveriam sempre passar por todas as crianças e assim, a cada troca, a experiência e as ideias também circulavam. Em alguns momentos, como em entrevistas, toda equipe precisava trabalhar em sintonia. Os professores atuavam como mediadores, considerando as palavras de Paulo Freire

(1979, p. 69): "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Dessa forma, tornavam a gestão da comunicação democrática, com pequenos e grandes no mesmo patamar de respeito e importância dentro da equipe.

O uso criativo das tecnologias foi garantido por ser exclusivo da criança e para a produção de cultura, de olhares críticos. E a criticidade permeou todo o trabalho. As crianças – com o desafio de trazer um pouquinho do lugar visitado para todos os outros colegas da escola – tinham postura de análise, de reflexão, de observação do que o espaço oferecia nas questões de limpeza, segurança, conhecimento, interesses e diversão. Brincar no parquinho era por diversão, como também para saber se era divertido.

Contudo, para a viabilidade do projeto o processo de construção de conhecimento não foi aprofundado como poderia. As crianças participavam apenas de um passeio, não se realizava um processo de avaliação da própria produção. O processo em educomunicação é muito importante, mas para que um maior número de crianças participasse foi necessário torná-lo mais curto, sem perder seu significado.

6. Números do projeto

Ao longo de um ano e meio, 40 crianças se envolveram, nove professores da unidade, duas coordenadoras, a diretora e uma agente de apoio, além do professor coordenador do projeto. Foram realizados 10 documentários oficiais sobre os seguintes locais: Parque Anhanguera, Pico do Jaraguá, Parque Toronto, Estação Ciência, Parque Água Branca, Parque Villa-Lobos, LABRIMP – USP, Instituto Butantan, Espaço Catavento e CEU Parque Anhanguera. Além desses, outros dois também foram produzidos – um em parceira com a EMEF Silvio Portugal, sobre o Projeto RinoMania, e outro com o Programa Nas Ondas do Rádio, sobre o 1º Seminário Escolar de Xadrez, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Todo o material produzido foi disponibilizado na internet[1].

[1] O material produzido durante o projeto está disponível no sítio <https://tvcedrorosa.wordpress.com/>

7. Nome e símbolo

Imagem 3 – Símbolo do Projeto

Autoria: Produção Coletiva Equipe 1 da TV Cedro Rosa – Pico do Jaraguá

Giovanna Pereira Sousa, participante da primeira equipe do projeto, que visitou o Pico do Jaraguá, encontrou uma árvore com o nome, segundo ela, mais bonito de todos: Cedro Rosa. Na discussão para definir um nome legal para o projeto toda a equipe aceitou a sugestão. As crianças desenharam a árvore e o desenho foi colocado no centro do símbolo da EMEI Eunice dos Santos e assim o projeto passou a se chamar TV Cedro Rosa.

Considerações finais

Além de ter oferecido à comunidade e às crianças um repertório de possibilidades de exploração da cidade – muitas famílias comentaram que posteriormente visitaram os lugares documentados –, a realização do projeto contribuiu para a discussão da presença da educomunicação entre os professores, tanto da própria escola quanto de outras unidades do município que iniciaram projetos educomunicativos de rádio, foto-

grafia, *blog* e audiovisual a partir desta nova discussão: o protagonismo infantil potencializado pelas mídias[2].

A educomunicação amplia o leque de linguagens para pequenas e pequenos que possuem vontade de se expressar de maneira gigantesca e sincera e contribui para que a educação infantil ofereça momentos marcantes de aprendizagens que garantam a voz ativa de todos na construção do mundo e de suas histórias pessoais.

Referências

BRASIL/MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, parecer n.º 022/98, relator: Regina Alcântara de Assis, Brasília, 1998.

ESCUDEIRO, Ana Paula. **Projeto Rádio Mirim** – Uma linguagem possível nas ondas do rádio / EMEI Antônio Munhoz Bonilha – São Paulo, 2009.

EDWARDS, Caroline; GANDINI, L. **As cem linguagens da criança**: as abordagens de Reggio Emile. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Mídias no universo infantil**: um diálogo possível / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares**. Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas para a Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT – Educação Infantil, 2010.

EMEI Eunice dos Santos. **Projeto Pedagógico.** São Paulo, 2010.

SANTOS, Marcelo Augusto Pereira dos. **Projeto A Grande São Paulo vista pelos olhares dos pequenos** / EMEI Eunice dos Santos – São Paulo, 2010.

Secretaria Municipal de Educação [SME – SP]. Nas Ondas do Rádio. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-7>. Acesso em 05 jun. 2015.

2 Sobre o fenômeno do surgimento de projetos educomunicativos na Primeira Infância da cidade de São Paulo, há a pesquisa: "Cuidar, Educar e Comunicar: Estudo sobre as relações entre Educomunicação, Educação Infantil e Formação de Professores na cidade de São Paulo", disponível no site do projeto TV Cedro Rosa: https://tvcedrorosa.wordpress.com/

Da prática à escrita: experiências mediadas pelo uso das tecnologias digitais na educação

*Lucivânia Antônia da Silva Perico**

RESUMO
Este artigo traz alguns relatos de práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa para turmas do ensino médio, tendo como principal recurso as tecnologias digitais. As atividades foram realizadas geralmente em portal educacional e proporcionaram aos alunos maior motivação e incentivo ao estudo, ultrapassando os limites de espaço e de horário escolar, fazendo de suas casas uma extensão da escola. Além disso, os alunos demonstraram preocupação com a escrita e com o domínio da norma culta por compreenderem a finalidade das atividades desenvolvidas, resultando num processo de estudo condizente com a realidade e as necessidades dos estudantes.
Palavras-chave: Práticas pedagógicas; Educação; Tecnologia.

1. O cenário

> "A vida não é a que gente viveu, e sim a que a gente 'recorda', e como recorda para contá-la"
> (MÁRQUEZ, 2003, p.5).

Como professora de Língua Portuguesa, vivencio na escrita deste texto o desafio que meus alunos encontram para pôr em palavras suas expe-

* Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2015). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (2013), em Metodologia e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Uniderp (2013), em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Uniderp (2010), licenciada em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). E-mail: lucivaniaperico@gmail.com

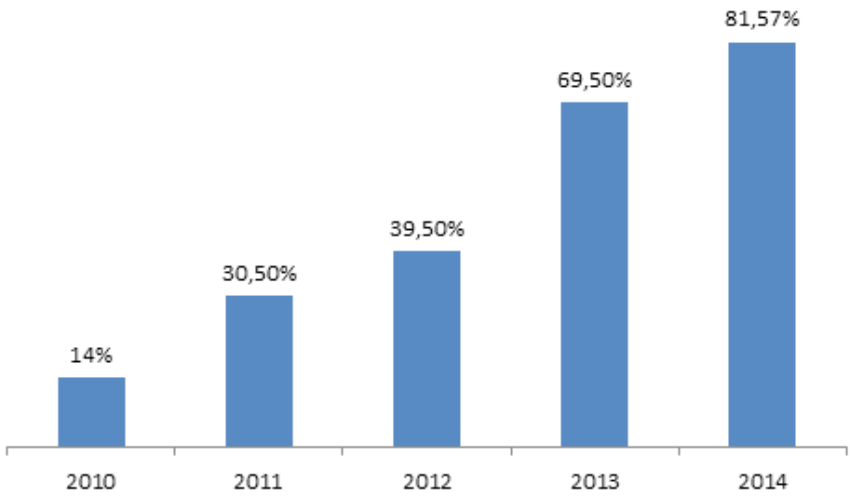
riências. O registro de si, dos pensamentos, impressões e sensações é algo complexo, que exige a introspecção e o exercício da palavra escrita. Assim, adentro o meu interior rumo ao encontro de experiências que se tornaram referência em minha prática docente com o uso de tecnologias digitais.

Tendo assumido a coordenação de um portal educacional no segundo semestre de 2012 na escola onde leciono, deparei-me com a necessidade de atingir a meta de 65% de acessos, a qual não vinha sendo alcançada desde que o projeto surgiu, em 2010. O portal educacional era uma proposta ofertada às 190 escolas da rede, sendo que a minha unidade tinha cerca de 1.240 alunos e 38 professores cadastrados.

Um portal educacional é um site com conteúdos pedagógicos, aos quais professores e alunos têm acesso. O foco do projeto era apresentar, capacitar e despertar professores e alunos do ensino médio para a utilização adequada do portal num processo de letramento digital dos envolvidos, proporcionando a apropriação do uso das tecnologias no ambiente escolar, integrando as tecnologias às atividades pedagógicas, permitindo a criação de novos cenários educacionais.

O gráfico a seguir mostra o aumento do acesso ao portal ao longo dos anos.

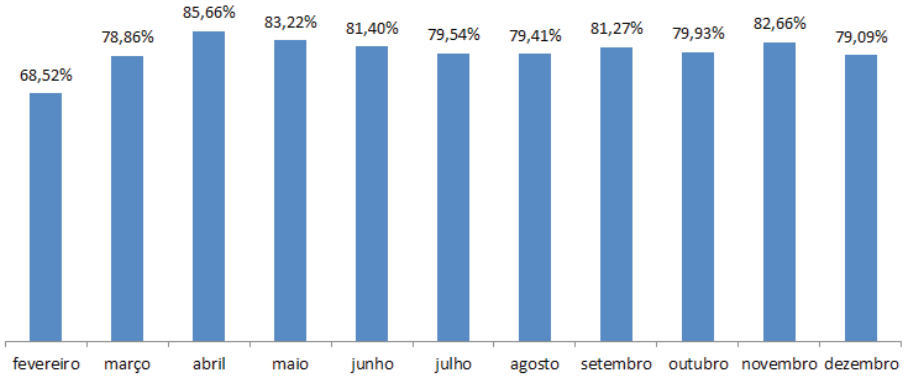
Figura 1 – Gráfico anual de acesso dos alunos e professores ao longo da vigência do projeto



Fonte: da autora.

A observação do gráfico acima permite perceber que o projeto foi tendo maior aceitação com o passar do tempo. Nos dois últimos anos a meta geral de 65% foi atingida e ultrapassada. Os números mensais de 2014 comprovam a crescente adesão de professores e alunos:

Figura 2 – Gráfico de acesso dos alunos e professores no ano de 2014



Fonte: da autora.

O atingimento da meta deu-se graças a um trabalho conjunto entre todos os envolvidos na iniciativa (direção e coordenação do ensino médio, coordenadora local do projeto, professores, alunos e equipe técnica/suporte do portal educacional). O reflexo desse trabalho foi o aumento progressivo de acessos também nos meses seguintes.

No início, para quebrar a resistência dos professores ao projeto eu buscava aproximar-me deles individualmente. Iniciei com os professores de Língua Portuguesa, pois é a disciplina que leciono. Perguntava que conteúdo o docente estava ministrando aos alunos e se, acaso eu montasse um questionário *online* sobre a matéria, ele estaria disposto a levar os alunos ao laboratório de informática para realizar a atividade *online*, na data em que lhe fosse mais conveniente. A resposta sempre era afirmativa quando eu dizia que elaboraria e cadastraria as questões no portal educacional e que depois daria ao professor um relatório contendo a porcentagem de acertos de cada aluno.

Vencida a resistência dos professores de Língua Portuguesa, aproximei-me da professora de Língua Inglesa, que também era da minha área. Tendo igualmente conquistado a adesão dessa colega, lancei a rede para

outras áreas: Química, Biologia, Arte e Educação Física. Interessantes práticas, experiências e aprendizados foram conquistados com as atividades propostas e realizadas por essas disciplinas.

Em pouco tempo, os alunos estavam acessando espontaneamente o portal educacional para estudarem em casa, nos fins de semana. Faziam pesquisas, leituras, simulados, redações e gostavam dos desafios, enquetes e jogos educativos. No entanto, além de coordenar o projeto, orientando e auxiliando professores e alunos, busquei também desenvolver atividades na minha disciplina, com os alunos do segundo e terceiro anos do ensino médio[1].

2. Algumas práticas

Em geral, as atividades desenvolvidas por mim foram voltadas para o enriquecimento do aprendizado do aluno. Busquei nessas práticas recursos para complementar os conteúdos estudados em sala de aula, no desejo de proporcionar novas possibilidades de aprendizado. Nesse aspecto, o incentivo à pesquisa foi constante em minhas propostas pedagógicas, as quais contemplavam o uso de portal educacional e de vídeos do *YouTube*.

Para desenvolver a argumentação, adotei assuntos polêmicos que são discutidos diariamente na sociedade (como maioridade penal, pena de morte, corrupção, violência etc.) e promovi debates no *blog*. Quanto à participação do aluno, percebi o processo dele de pesquisa, que antes de se posicionar buscava conhecer mais a respeito do assunto.

Uma experiência interessante foi o debate sobre o tema Carandiru. O título do *post* era "Carandiru: quem é o culpado?". Além da pergunta contundente, dispus aos alunos alguns recursos para embasamento de suas opiniões: o filme **"O prisioneiro da Grade de Ferro"[2]; reportagens do** programa **"**Brasil Urgente", da Rede Bandeirantes, que aborda o último dia do presídio Carandiru antes da desativação[3]; "O programa CQC, no quadro Documento da Semana volta ao Carandiru 20 anos depois e entrevista

1 O resultado dessa enriquecedora experiência foi a dissertação "Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital" (2015), que conferiu-me o título de Mestre em Educação.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x2wvIjjS8U4>. Acesso em 03 dez.2104.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DmvX-P6BRyg>. Acesso em: 03 dez. 2104.

sobreviventes da tragédia"[4] e "O programa Caminhos da Reportagem mostra o Carandiru 20 anos depois da morte de 111 presos e aborda as versões da tragédia"[5]; a música "Diário de um detento" (do Grupo Racionais MC's)[6]. A proposta se prolongou por três semanas.

Na primeira semana, os recursos citados acima foram oferecidos para que o aluno refletisse e construísse um parágrafo argumentativo, posicionando-se a respeito da questão norteadora. Na segunda semana, o aluno tinha que comentar o *post* de dois colegas. E na terceira, responder aos comentários de suas postagens. Por fim, fiz um fechamento retomando os posicionamentos gerais, enfatizando que o mais importante não era saber quem estava certo ou errado, mas construir uma argumentação consistente, clara e coerente, respeitando os direitos humanos. Foi um ótimo exercício de redação que empolgou os envolvidos, transpondo atividades do virtual para o presencial, pois muitas vezes os alunos comentavam na sala de aula as postagens dos colegas.

Outro aspecto interessante que observei foi a preocupação que o aluno tinha com o registro escrito, quando sabia que os colegas de sala iriam ler o que ele escreveu. Em se tratando de um texto escolar, os alunos buscavam deixar de lado o "internetês"[7] e aderiam ao registro em norma culta. Por vezes comentavam que precisaram recorrer ao dicionário ou digitar antes no editor de texto do *Word*, passando pelo corretor ortográfico. Isso se deu tanto no trabalho com o *blog* quanto com os textos redigidos coletivamente. Nesse sentido, uma das propostas desenvolvidas foi um artigo de opinião, numa ferramenta de escrita coletiva, na qual o aluno tinha que ter lido dois textos: "Declaração Universal dos Direitos Humanos" e "Estatuto da Criança e do Adolescente", e depois posicionar-se a respeito dos pontos com os quais concordava ou dos quais discordava e qual a aplicabilidade desses escritos nos dias atuais. Os alunos buscaram redigir em norma culta, com clareza, coesão e coerência, contradizendo a

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mIlEhGqmHDQ#t=25>. Acesso em: 03 dez. 2104.

5 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tpeNHtCbgRo#t=26>. Acesso em: 03 dez. 2104.

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qKZvJ7MVbXw>. Acesso em: 03 dez. 2104.

7 Segundo Rojo (2009, p.103), o "internetês" é "uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula – bate-papo em chats, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como MSN e blogs".

crença de muitos educadores de que os estudantes não sabem escrever na internet ou que ela prejudica o ensino da norma culta.

Neste ponto, gostaria de esclarecer que há uma ampla discussão entre os professores de todas as disciplinas (particularmente os de Língua Portuguesa) a respeito do "internetês", por ser uma linguagem própria das redes sociais que permite abreviações e registros ortográficos divergentes da norma-padrão. No entanto, a percepção que tive da análise dos textos dos alunos é que eles, estando diante de uma situação formal de produção textual, são capazes de adequar a sua linguagem ao gênero a ser redigido e produzir um texto dissertativo, em norma culta, mesmo que esteja escrevendo na internet. Esse exercício de adequação linguística faz do aluno um "poliglota" em sua própria língua, nas palavras de Evanildo Bechara (2007, p.14), uma vez que é capaz de fazer escolhas linguísticas e expressar-se de acordo com o contexto em que está inserido, observando a finalidade e os receptores de sua mensagem.

Ainda a respeito da escrita coletiva e da exposição do texto do aluno para os colegas, uma atividade interessante desenvolvida foi a escrita de um jornal *online*, criado a partir de ferramenta disponível no portal educacional. Essa proposta, no entanto, teve início a partir de uma ferramenta na qual o professor poderia elaborar no portal educacional uma sequência didática. Esse recurso permitiria que ele elaborasse uma proposta de aula *online*, mesclando vídeos, textos, áudios e *hiperlinks*. A esse respeito, apresentei a seguinte proposta, dividida em sete etapas:

- Etapa 1: Situando: onde está a África?

Por meio de textos e *hiperlinks*, a proposta era que o aluno conhecesse o território africano, seu povo, seu clima e vegetação, uma vez que muitos alunos acham que a África é um país, sem compreender que é um continente e que cada país tem suas características próprias.

- Etapa 2: Aprofundando os conhecimentos sobre a África.

Mesclando textos, *hiperlinks* e vídeos, nessa etapa o aluno pôde nessa etapa conhecer a contribuição da cultura negra para a formação do povo brasileiro, bem como a NEPAD (Nova Parceria Africana para o Desenvolvimento), além de ler na Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, in-

titulada "Com Ciência", a reportagem "De que África estamos falando?"[8] e assistir ao vídeo "*Chimamanda Adichie*: O perigo da história única"[9].

- Etapa 3*: O Apartheid*

A proposta era compreender essa fase difícil na história da África do Sul, as lutas, as conquistas e o papel importante de Nelson Mandela, um dos maiores líderes da história contemporânea. Além dos textos e *hiperlinks*, foi sugerido ao aluno que assistisse a filmes como "Mandela: a luta pela liberdade"[10] e "*Invictus*"[11].

- Etapa 4: Língua e cultura africanas

Mais uma vez por meio de textos e *hiperlinks*, o aluno teve acesso à língua (o africâner e o inglês na África do Sul) e à produção artística africanas, focando um instrumento musical muito importante – os tambores africanos –, compreendendo qual a influência na cultura brasileira. Para complementar, ficou a sugestão de visita ao Museu Afro Brasil (no Ibirapuera, SP).

- Etapa 5: Uma pausa...

Para ampliar o repertório cultural do aluno, sugeri ouvir a música "Sorriso Negro", *de Dona Ivone Lara, prestando atenção à letra. E, para prepará-lo para o estudo da literatura dos países africanos de Língua Portuguesa foi sugerido que assistisse ao vídeo "Hino Angola Avante", com o Hino* Nacional da República de Angola[12], entoado nas várias províncias daquele país.

- Etapa 6: Literatura Africana de Língua Portuguesa

Por meio de diversos recursos virtuais e audiovisuais, o aluno foi convidado a conhecer a história e a literatura na África de língua portugue-

8 Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=34&id=396>. Acesso: em 30 jun. 2015

9 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>. Acesso em: 30 jun. 2015.

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-5EqH46dBwI>. Acesso em1: 30 jun. 2015.

11 "*Invictus*" é um filme de 2009, dirigido por Clint Eastwood, estrelado por Morgan Freeman e Matt Damon. A história é baseada no livro de John Carlin "Conquistando o Inimigo" (em inglês: *Playing the Enemy*: Nelson Mandela).

12 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mBcSGpSdxK8>. Acesso em: 30 jun. 2015.

sa, refletindo a respeito da importância das guerras para a construção e fortificação da literatura, destacando a questão da oralidade como recurso imprescindível para a transmissão da cultura de geração em geração. Para complementar o estudo, foi sugerida a leitura da Coleção História Geral da África em Português (disponível em PDF)[13] e a apreciação do documentário da série "Nova África" que aponta as influências da Literatura Brasileira na Literatura Africana[14].

- Etapa 7: Atividade avaliativa - Produção de jornal virtual

Após estudar os contextos histórico, sociocultural e literário do Continente Africano e dos países africanos de língua portuguesa (Moçambique, Angola e Cabo Verde), utilizando o livro didático e os recursos propostos na sexta etapa da Sequência Didática, a última era a produção de um jornal, tendo destaque a pesquisa e a produção escrita.

A sala foi dividida em grupos com quatro membros e a cada grupo foi atribuído um autor de Literatura Africana: Agostinho Neto, José da Silva Maia Ferreira, José Vieira Mateus da Graça (Luandino), Boaventura Cardoso, Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos (Pepetela), José Eduardo Agualusa, José Craveirinha, Luís Bernardo Honwana, António Emílio Leite Couto (Mia Couto). Cada jornal deveria trazer um pequeno comentário a respeito da cultura e da literatura do país, uma breve biografia do autor, um texto dele e a análise do texto, com embasamento teórico e bibliografia. Foi uma proposta muito rica, na qual houve grande envolvimento e aprendizado dos alunos, demonstrado pelo produto final e pela apresentação oral dos jornais, feita no laboratório de informática da escola.

Essa experiência foi marcante pela autonomia dada ao aluno, pela dinamicidade das propostas de estudo e pela qualidade do material produzido pelos grupos. São inúmeras as competências e habilidades desenvolvidas numa proposta que, embora tenha sido realizada apenas nas aulas de Língua Portuguesa e de Literatura, é interdisciplinar, uma vez que envolve História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Sociologia. Tudo, contando com o suporte do portal educacional e das ferramentas que as

13 Disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese-1/#.VZKa1BtVikq>. Acesso em: 30 jun. 2015.

14 Disponível em <http://videos.ebc.com.br/vod/c7/c79e3bcb0a039ea0f735caa97037f94b.mp4>. Acesso em: 30 jun. 2015.

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos oferecem, bem como o interesse e a força de vontade de professor e do aluno.

Outro ponto interessante que a experiência de práticas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias digitais trouxe foi a possibilidade de estudo, por parte do aluno, além do horário escolar. A utilização do portal educacional foi uma oportunidade extra para o discente prolongar o estudo, uma vez que possui, na internet, importante ferramenta para continuar aprendendo. A leitura de notícias contextualizadas, dos resumos das disciplinas, a produção de redações com temas disponibilizados no site, as ferramentas de simulação de questões de vestibular e Enem deram autonomia ao aluno, ao mesmo tempo em que lhe permitiram continuar estudando além do horário e do perímetro escolar. A independência para pesquisar no portal educacional ou na internet, sem depender do professor como única fonte formadora, compôs mais uma inovação para o cotidiano escolar. Essa é, sem dúvida, uma vantagem significativa que a tecnologia traz, pois, embora antes as informações pudessem ser acessadas nos livros de uma biblioteca, havia certa restrição de acesso tanto por parte do acervo quanto da disponibilidade das obras. Hoje, no entanto, as informações estão em rede para quem desejar acessá-las.

Essas foram algumas experiências marcantes em minha prática educativa, por meio das quais busquei desenvolver no aluno competências e habilidades voltadas para o registro escrito de acordo com a norma culta, a boa argumentação e o pensamento crítico. Com o uso da tecnologia, sinto que o aluno atingiu, com mais facilidade e gosto pelo aprendizado, as competências e habilidades necessárias à sua formação, sendo acrescidas as experiências de inclusão e letramento digital, fundamentais ao contexto no qual estamos inseridos.

Considerações finais

Na minha visão, quando o aluno tem liberdade para se posicionar (por escrito) num ambiente virtual ele sente a sua opinião valorizada; é uma experiência diferente da sala de aula presencial, onde muitos têm vergonha de falar. A escrita pressupõe a elaboração do pensamento e a codificação por meio das palavras. Sou professora de um idioma materno, a primeira língua dos meus alunos, que carrega a sua cultura e a sua história. O contato com o pensamento do outro e a expressão de ideias por meio

da língua marcam também o pertencimento desse aluno a um grupo. Há muita riqueza nessa relação: língua / ser humano.

Num processo introspectivo, o que me motiva a adotar tais práticas é o desejo de oferecer ao meu aluno um ensino efetivo, prazeroso, próximo da sua realidade. Sinto satisfação em interagir com os alunos em ambiente *online* e de perceber que eles interagem entre si, com atenção, respeito e motivação. Estou sempre pensando no aprendizado do meu aluno e, numa visão empática, tento elaborar as aulas me pondo no lugar dele, pensando: "se eu fosse aluna, como eu gostaria que esse assunto fosse abordado?".

Colher os frutos de uma aula participativa é uma grande recompensa. É muito positivo perceber no ensino presencial que os alunos estão interessados e conectados com os conteúdos virtuais postados. A casa passa a ser uma extensão da escola, dentro da proposta de um ensino em tempo integral e sem limites para o conhecimento. Ao mesmo tempo em que abordo o conteúdo curricular, desperto outras habilidades, inclusive relacionadas ao manuseio dos recursos tecnológicos disponíveis nos ambientes virtuais.

Recentemente, tenho sugerido aos alunos que acessem sites como FGV *Online* e Ideb para realizarem gratuitamente cursos de "Comunicação Empresarial" e "Redação Empresarial", os quais poderão incluir em seu currículo como curso extracurricular. Estou tendo excelente resultado, pois além de fazerem os cursos sugeridos eles estão se interessando por realizar outros, sem que eu solicite.

A minha experiência docente indica que, embora os jovens tenham contato direto com as tecnologias digitais, nem sempre sabem fazer uso delas para fins educacionais; muitas vezes eles as associam apenas ao lazer, sem notar que têm em mãos uma boa fonte de pesquisa e aquisição de conhecimentos os mais diversos. Como se vê, o professor tem importante papel norteador e motivador no uso da tecnologia para aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos escolares, que futuramente servirão para a vida cotidiana do aluno.

Além disso, o uso do computador faz parte do dia a dia das pessoas. Há casos, como o das empresas, em que se utiliza mais o e-mail do que o telefone. Até para encaminhar um currículo o aluno precisa ter habilidades com o uso do computador. Assim, sinto que estou cumprindo a minha

obrigação de professora, pois o ensino não precisa se ater apenas ao currículo preestabelecido. Se pudermos oferecer um algo mais ao nosso aluno, por que não fazê-lo?

Referências

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2007.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Tradução Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Record, 2003.

PERICO, Lucivânia A. Silva. **Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional**: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino 13).

O uso de jogos nas aulas de filosofia: o lúdico tecnológico

Zuleica Ramos Tani

RESUMO
Este artigo tem por objetivo apresentar uma experiência com o uso de jogos na sala de aula do ensino médio e integrado, durante as aulas de Filosofia na ETEC Getúlio Vargas, no ano letivo de 2013. Além de propiciar a aproximação dos alunos com a disciplina, possibilitou a integração família/ escola/ aluno na disseminação do conhecimento, trazendo benefícios para a comunidade escolar. O auge do trabalho foi apresentado durante a Semana Cultural. O uso dos jogos permite que o professor se aproxime do aluno, usando a tecnologia em favor do processo ensino e aprendizagem.
Palavras-chave: Filosofia. Jogos. Interação. Lúdico. Tecnologia.

1. Estar em sala de aula

Tudo começou com a necessidade de chamar a atenção dos alunos do ensino médio no período da manhã. Logo no primeiro dia de aula aconteceu a primeira confusão: os alunos não queriam prestar atenção. O celular era muito mais importante e atraente. A solicitação por saída para ir ao banheiro, tomar água etc. era uma rotina entre eles. Eu precisava

* Professora do Centro Paula Souza (Etec Getúlio Vargas). Graduada em Letras (UNIP-2010), em Administração Comércio Exterior (UNÍTALO-2000) e em Secretariado Executivo Bilíngue (UAM-1994). Pós-graduada em Administração Recursos Humanos (UNIP-2014). Especialista em Filosofia e Sociologia (UGF-2012). Mentora e coordenadora do CAP: Centro de Aperfeiçoamento Profissional (MERITUM 2010-2012). Experiência como professora do Ensino Fundamental II, Médio e Técnico. E-mail: profzuleica.ramos@gmail.com

conquistá-los. Na aula seguinte comecei a conversar com os alunos. Tentei dinâmicas voltadas para Filosofia, tudo em vão. Não conseguia a atenção deles e os poucos que estavam atentos não conseguiam entender, pois a cada minuto havia uma interrupção por motivos bobos. Era preciso criar estratégias de ensino.

Na semana seguinte apareci com várias capas de jogos de computadores, como PS3, X-Box. Coloquei em cima da mesa e perguntei quais dos jogos eles conheciam. Foi uma verdadeira confusão, dessa vez provocada por mim. Todos falavam ao mesmo tempo. Perguntaram se poderíamos jogar durante as aulas de Filosofia, perguntaram quais eu jogava, qual o meu *Nick*... enfim, chamei a atenção.

De repente um aluno perguntou qual a relação entre os jogos e a Filosofia. Minha resposta foi que a Filosofia faz parte de tudo, depende do conhecimento filosófico de cada um. Pronto. Conquistei a sala. A partir daí a construção foi ocorrendo mais por conta deles do que pela minha.

Eu peguei o jogo do Super-Mario Bross, por ser considerado um clássico e geralmente todo mundo conhece ou pelo menos já ouviu falar. O encanador que tem a missão de salvar a princesa é uma história que atrai e instiga a curiosidade. Comecei a fazer perguntas levantando a curiosidade dos alunos, sem responder as questões. Deixei no ar. Avisei que existiam várias histórias sobre o começo do jogo, que cada uma delas era mais interessante do que a outra e que em uma única aula por semana não daria tempo de contar todas. Assim, continuei com as perguntas. Na semana seguinte fui bombardeada por pesquisas e histórias sobre esse jogo. Muitas eu não conhecia.

2. Transformando a prática pedagógica

Depois do sucesso do Super-Mario, passei para outro jogo. Não excluí nenhum dos jogos apontados por eles, mesmo os que eu sabia serem violentos ou antididáticos. A intenção era investigar e entender o que fazer para explicar os conceitos de ética e liberdade, falar de autores como Marx, Nietzsche, Freud e Sartre de forma a conseguir a interação dos alunos.

Saí da sala com vários alunos vindo atrás para perguntar conceitos, querendo saber mais, buscando informações. Ganhei a turma. A partir dessa percepção e interação passei a pesquisar mais jogos e descobrir o que poderia ser feito com os alunos. Mais uma vez os alunos me surpreenderam.

Solicitei um trabalho livre, no qual cada grupo de cinco alunos deveria escolher um jogo e relacionar com algum filósofo. Adverti que o trabalho começaria a ser apresentado dentro de um mês. Apresentei um cronograma e sorteei a ordem das apresentações.

Durante o mês, em cada aula, fui apresentando a vida e a obra dos filósofos que faziam parte das diretrizes obrigatórias. Os alunos prestavam atenção porque queriam descobrir o que aquele filósofo ou época tinha a ver com o jogo que cada grupo escolheu. O interessante é que eles determinaram que não se poderia contar para o outro grupo qual jogo tinham escolhido. Faziam perguntas aleatórias, sem falar o nome dos jogos. Eu não impus esta regra – eles a criaram.

Comecei com o conceito de ética e a diferença entre a moral. Aqui já começou uma discussão relacionando a diferença entre moral e ética, buscando identificar o limite que o personagem opta por uma ou outra nas suas ações. Pergunta inteligente e focada no trabalho. O debate foi presente em quase todas as aulas antes das apresentações.

Falar de Marx e a humanização trouxe a comparação com os "homens-robô". Para esse tema a série *Star Treck* foi usada como exemplo e o Tenente Comandante Data, um androide com inteligência artificial, teve o seu destaque nas discussões. A valorização das coisas denegrindo a imagem do ser trouxe a visão de que as coisas podem ser mediadoras das relações humanas, chegando à conclusão de que é preciso elaborar um novo sistema social, uma nova ética, segundo a qual o fetichismo deixaria de existir e teríamos tudo sendo produzido e distribuído comunitariamente. Quase embarcamos em uma questão sociológica e não filosófica.

Depois foi a vez de Nietzsche. Com ele vieram os filósofos pré-socráticos como Heráclito, que buscava a verdade e a transformação. O Super-Homem foi criado na concepção de Nietzsche como o ser que consegue se criar a si próprio, chegando à célebre frase: "conhece-te a ti mesmo" e continua com "supere-se", "aceite a vida", "encare a vida como ela se apresenta, e não como queria que fosse".

Assim, pouco a pouco, toda a teoria foi sendo apresentada e entendida. As aulas já não eram estressantes. Os alunos participavam, traziam textos, discutiam, colocavam ideias ensinavam e aprendiam. Muitos textos que foram trazidos eu não conhecia. Eu tinha a impressão de que aprendi mais do que eles.

A Grécia Antiga, o surgimento das ideias filosóficas... tudo foi sendo transmitido fácil e rapidamente. Quando mencionei o Jogo "*God of War*" (O deus da guerra) tive uma grande surpresa. O jogo retrata a história do Rei Leônidas, que defende as "Portas do Inferno" dos soldados persas e eu falei que o jogo foi inspirado no livro "A Divina Comédia". Os alunos pediram para ler o livro de Dante Alighieri e sugeriram que fosse discutido na sala de aula. Naquele momento tive a certeza de estar no caminho certo.

Os trabalhos aconteceram das formas mais diversas: apresentações convencionais com *slides,* em *Power Point* e textos escritos, filmagem de uma cena de ação (no Museu do Ipiranga), explicações de filósofos, trajados a rigor; mini peças teatrais – esses são alguns dos exemplos do que aconteceu nas outras semanas de apresentação.

O livro de Dante Alighieri trouxe outros tantos questionamentos e aprendizados! O lúdico apareceu na sala de aula de maneira natural.

3. Transpondo a prática pedagógica

No segundo semestre de 2013 a ETEC Getúlio Vargas tem a tradição da Semana Cultural, carinhosamente denominada de "Semana da GV". São apresentados projetos culturais e científicos. Como resultados das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, criamos a "Sala dos Jogos".

Uma turma, 3° ano do ensino técnico em Química, do integrado ao médio, ficou responsável pela montagem e organização. Criamos vários minigrupos para desenvolver o trabalho. Desde a arrecadação de dinheiro para compra de material até o empréstimo dos equipamentos, tudo foi realizado pelos alunos. Eu apenas organizava e decidia algumas questões. A sala teve como decoração uma árvore do *Minecraft* e a cabeça do Steve (personagem principal do jogo) feitos de papelão e pintados a 12 mãos, uma parede forrada com figuras do Super-Mario, outra com o famoso "Come-come", com direito ao labirinto e a fantasma, e outra com pôsteres de jogos atuais. Os alunos trouxeram consoles antigos, desde o Atari até o PS4. Quem entrava na sala percorria uma linha do tempo da evolução dos jogos até os dias de hoje.

Os alunos se revezavam para explicar a Filosofia por trás dos jogos. Como projeto interdisciplinar, também foram apresentadas as disciplinas de Sociologia, História, Geografia e Matemática (geometria).

O mais surpreendente foi o contato com os pais. Como professora, penso que é normal os pais quererem conhecer e perguntar sobre os

filhos. Eu atendia a todos naturalmente. Em uma das rodas de conversa uma mãe começou a falar sobre a importância da Filosofia e como os jogos ajudaram o seu filho. Outra mãe perguntou se os jogos têm alguma coisa a ver com a aula. Uma outra respondeu que sim, e que ela tinha aprendido muito sobre Epícuro e outros filósofos com o filho. Ganhei o ano...

Outro momento interessante foi quando um dos pais questionou a metodologia de ensino, falando que na sua época não existiam brincadeiras, só estudo, e que assim deveria continuar. Uma mãe perguntou se ele sabia jogar carta ou tabuleiro. Ele respondeu que sim. Daí ela começou a mostrar a importância de aprender figuras geométricas na "Dama"; ou a estratégia do "Xadrez" e "Futebol". Ele parou para pensar e percebeu que os jogos sempre fizeram parte da sua aprendizagem. Mais um ponto para o lúdico.

Considerações finais

Trabalhar com jogos em sala de aula, sem jogar efetivamente é um grande desafio. Fazer com que os alunos se interessem pelo conteúdo de disciplina abstrata e que não é muito exigida nos vestibulares e Enem, outra realidade a ser encarada. Tudo se torna complexo e ao mesmo tempo, diferente.

Em nenhum momento houve a necessidade de apresentar os jogos – isso os alunos sabem muito bem. Interessante também perceber que os poucos alunos que não gostavam de jogos entenderam que essa forma de aprender é agradável e, principalmente, que assimilar, adquirir habilidades e competências na disciplina por meio dos jogos, abre uma nova perspectiva de encarar os estudos.

Hoje, em cada nova turma que assumo a disciplina procuro primeiro entender e pesquisar os alunos, verificar o que é agradável para eles. Nem sempre os jogos são a melhor opção para começar. Às vezes músicas ou séries de televisão são o caminho para se chegar ao jogo. Mas no final sempre pedem e perguntam sobre a Filosofia dos jogos, pois a notícia de que a professora que "gosta de jogos" e ensina de forma diferente se espalhou.

É claro que tudo tem que ser bem direcionado, bem disciplinado senão os alunos pensarão que, ao invés de estudar, podem só jogar sem aprender o conteúdo. E isso não é verdadeiro. Estabelecer um limite sutil entre o lúdico e a diversão é a próxima etapa e objeto de estudos para uma nova discussão.

Fazer diferente é fazer a diferença: o uso de tecnologias digitais como proposta educativa

*Sueli Rosa Gama Medeiros**

RESUMO
Este artigo traz alguns relatos da minha experiência enquanto aluna e das práticas pedagógicas desenvolvidas por mim nas aulas de História e Sociologia para turmas do ensino fundamental II e médio, tendo como principal recurso as tecnologias digitais. As atividades foram desenvolvidas geralmente com o uso de *blogs*, vídeos disponíveis no *YouTube*, proposta de jogos educacionais, ultrapassando as barreiras da sala de aula e do famoso trio giz-saliva-lousa.
Palavras-chave: Escola; Ensino; Tecnologia.

1. Vida de aluna

Como diz a frase "relembrar é viver", no último encontro do grupo de estudos do curso "A tecnologia na docência: construção de narrativas digitais" (realizado em 1º de novembro de 2014) pude lembrar os meus tempos de escola como aluna. Eu disse no primeiro encontro do curso que sou de uma família muito grande e fui a primeira a chegar à universidade e relembrando dos caminhos que percorri para chegar até aqui jamais poderia me esquecer daquela que despertou em mim o imenso desejo de ser professora: Maroli Badaró Pimentel Ferreira – professora do antigo primário na Escola Estadual D. Pedro II, numa remota cidadezinha do interior da

* Professora da Rede SESI (CE SESI 416). Graduada em Ciências Sociais (Centro Universitário São Camilo-1998). Complementação Pedagógica – Habilitação em Administração Escolar (UNIBAN-2004). Pós-graduada em Didática e Metodologia e Aprendizagem da História (Faculdade de Educação São Luis-2007). Experiência como docente no ensino fundamental II e médio. E-mail: sueli.gama@ig.com.br

Bahia. Lembrar da Maroli é rememorar a minha angústia e a angústia dos meus colegas, porque embora a Maroli tenha nos ensinado o caminho das letras, ele foi rodeado de pedregulhos, dentre os quais me recordo das "reguadas" e beliscões que eram comuns nas suas aulas ao sinal de qualquer desordem ou erros próprios da nossa faixa etária.

Voltando ao despertar pedagógico e às práticas que hoje condenariam a professora Maroli, vejo que devo agradecê-la não pelo seu autoritarismo, mas porque, sem saber ou até mesmo sem querer, num dos seus inusitados beliscões por conta de um nome próprio escrito com letra minúscula, acendeu-se em mim a chama da "vingança" e o imenso desejo pelo magistério. Pensei: serei professora para beliscar os filhos da professora carrasca...

Ledo engano! Tornei-me professora, mas não pude cumprir a minha promessa (graças a Deus!), pois quando estava no antigo ginásio minha família mudou-se para São Paulo e só fui rever a professora Maroli passados mais de 20 anos. Seus filhos cresceram e nunca tive a oportunidade de apresentar para eles as práticas pedagógicas outrora utilizadas pela professora Maroli.

Além da forte lembrança da Maroli, também me recordo dos nossos intervalos – eram maravilhosos e, por incrível que pareça, brincávamos com os nomes dos principais políticos da minha cidade. Fazíamos carreatas pelo pátio, cantávamos os *jingles* da época e, embora não tivéssemos clareza, reproduzíamos a abominável prática do voto de cabresto, nas nossas inocentes brincadeiras... Meu Deus, quantas lembranças! Embora não contemplem o uso da tecnologia, essas recordações me fizeram lembrar da importância da escola em minha vida e do caminho que trilhei até aqui.

Porém, falando em tecnologia no ginásio, estudando em São Paulo, recordo-me de algumas vezes em que cantávamos nas aulas de inglês a música "Luka", acompanhando a reprodução de uma antiga fita K-7. No colegial tive dois professores que, embora não tenham utilizado as diferentes tecnologias para cativar os alunos, conseguiram deixar algumas marcas na minha formação – a Marina, professora de História, e que só nos falava sobre o Egito e sobre o Elvis Presley, suas duas paixões. O outro professor era ex-seminarista, lecionava Filosofia e de certa forma me conduziu para essa educação humanizada. Sempre me lembrarei do dia em que subiu na mesa da classe e para chamar a nossa atenção disse: "nunca

olhem pra mim, como se eu fosse o detentor do saber, nunca olhem de baixo pra cima!". Em seguida desceu e continuou: "estou aqui para partilhar o saber". Como esquecer do professor Jean, um educador incrível, que me apresentou pela primeira vez o filme "A sociedade dos poetas mortos"?!. Sinto saudade ao lembrar!

Já na graduação em Ciências Sociais, também me lembro com carinho de alguns mestres: professora Aparecida Rago, sempre discutindo política; professora Lívia e suas aulas complexas e extraordinárias de Antropologia; professor Edmilson Felipe, o antropólogo poeta, e o professor Ideraldo, o mineirinho de histórias incríveis.

Por fim, não foi só o beliscão da Maroli que me conduziu até aqui, mas inconscientemente foi o pontapé para o meu desejo de mudar o mundo. Hoje sei, assim como destacado pela professora Adriana Azevedo num dos nossos encontros do curso "A tecnologia na docência: construção de narrativas digitais". Ela ressaltou: "ao professor, não é possível mudar o mundo, mas se conseguir incutir na cabeça de alguns o desejo de contribuir para um mundo melhor, já pode considerar-se feliz". (Informação verbal)[1].

Quantas lembranças cabem neste espaço... Lembranças enquanto aluna, agora como docente... passo então a narrar algumas lembranças e práticas pedagógicas do meu dia a dia.

2. Algumas práticas

Como docente, ao longo da minha trajetória costumo utilizar diferentes recursos tecnológicos para o enriquecimento das minhas aulas de História e Sociologia e consequentemente para melhorar o aprendizado dos meus alunos. Dentre os recursos, faço com frequência o uso de *blogs*, canais do *YouTube*, grupos no *Facebook* etc.

Na utilização dos *blogs* trabalho interdisciplinarmente com a professora de Língua Portuguesa. Os alunos são orientados para que elaborem e publiquem nos seus *blogs* os temas discutidos nas duas disciplinas, sempre relacionados à leitura dos livros paradidáticos que utilizamos no decorrer do ano letivo. Como exemplos cito os *blogs* "O sacudidor de palavras"[2],

1 Aula ministrada pela professora Adriana Azevedo da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 01 de novembro de 2014.

2 Disponível em: http://sacudidordepalavra.blogspot.com.br/2013/10/conflitos-no-oriente-medio-e-semana-da.html > acesso em 09 mai.2015

elaborado pelo aluno Iago Martins, e "Leitura de cabeceira"[3], produzido pela aluna Natalia Marchioni.

Além desses, eu também tenho um *blog*[4] que utilizo para disponibilizar alguns materiais usados em classe, vídeos e indicações de *sites* para pesquisas. Infelizmente devido à falta de tempo, hoje o *blog* está um pouco desatualizado, mas os materiais ainda são frequentemente empregados por alunos e por visitantes que acabam acessando-o.

Como docente, vejo no *blog* um excelente recurso não só para produzir materiais com os alunos, mas como ferramenta para facilitar o trabalho do professor – embora esse recurso esteja sendo substituído pelos grupos no *Facebook*. Eu, por exemplo, estou começando de forma ainda tímida a trilhar esse caminho com a página que estou desenvolvendo[5], não obstante já utilize o *Facebook* muitas vezes para disponibilizar conteúdos utilizados em classe para os grupos de sala criados pelos próprios alunos.

Ainda sobre a utilização de novas tecnologias, desde 2009 participo com as turmas dos 8º e 9º anos do ensino fundamental II e ensino médio da Olimpíada Nacional em História do Brasil[6], desenvolvida e realizada totalmente *online* pela UNICAMP.

Por fim e ainda sobre a utilização de diferentes recursos, sempre trabalho com as minhas turmas do ensino médio nas aulas de Sociologia o tema "Tecnologia da Informação e vida cotidiana". Para o desenvolvimento dessa prática utilizo a leitura de alguns textos com os alunos, sempre relacionando os impactos positivos e negativos das inovações tecnológicas na nossa vida cotidiana. Os alunos são convidados a pensar, buscar e propor inovações tecnológicas que atendam e/ou facilitem as demandas do seu dia a dia. E ao trabalhar com esse tema, para minha surpresa e alegria, em 2012 um grupo de alunos, ao pensar nas demandas escolares, propôs e elaborou um jogo sobre a nossa escola – Centro Educacional SESI 416 – utilizando como ferramenta o *Minecraft*[7] para representar todos os ambientes da unidade escolar, focando no tema Meio Ambiente e Sustentabilidade.

---

3 Disponível em: http://leitura-decabeceira.blogspot.com.br/2013/10/pesquisa-palestinos-x-israelenses.html > acesso em 09 mai.2015

4 Disponível em: http://professorasueli-historia.blogspot.com.br/ > acesso em 09 mai.2015.

5 Disponível em: <https://www.facebook.com/pages/Hist%C3%B3ria-e-Sociologia/297523743719131?ref=aymt_homepage_panel>. Acesso em: 09 mai. 2015

6 Disponível em: http://www.olimpiadadehistoria.com.br. Acesso em: 09 mai. 2015

7 *Minecraft* é um jogo virtual montado em plataforma *Java* e *Lwigl*. A base do jogo é a construção de bases e exploração; é possível interagir com quase todas as partes do cenário, constituído integralmente de blocos tematizados.

Esse trabalho com o *Minecraft* rendeu aos alunos a participação em dois congressos, o que para mim, como professora, é motivo de muito orgulho por saber que de alguma forma contribuí direta ou indiretamente para o sucesso desses meninos.

Considerações finais

Essas são algumas experiências que marcaram a minha prática educativa, pois como professora de História e Sociologia entendo que analisar criticamente a nova realidade da educação que nos é colocada com as novas gerações não é tarefa fácil, mas, com certeza, tornou-se imprescindível. Por isso, propor de maneira crítica e consciente algumas atividades que permitam aos alunos ultrapassar as barreiras – impostas muitas vezes por um sistema educacional que no discurso valoriza o uso das novas tecnologias, mas que na prática ainda é uma realidade bem distante –, passou a ser uma tarefa a ser desenvolvida nas minhas aulas.

Muito mais do que usar esses recursos tecnológicos, procuro na maioria das vezes discutir com os alunos o quê, para quê, a serviço de quem estão os recursos produzidos e socializados, pois não basta simplesmente saber usar e reproduzir aquilo que já está posto. Como cidadãos, devemos de fato analisar e refletir de que forma esses recursos nos tornam pessoas melhores e como a escola pode e deve ser esse caminho aberto para o diálogo e para a troca educativa.

A curiosidade e o interesse de alguns alunos são, com certeza, o que me motiva a sempre propor novos desafios para os estudantes por meio das diferentes tecnologias que são apresentadas diariamente. O que me motiva diariamente como professora, em tempos tão difíceis para a docência, é a alegria de abrir uma das páginas das minhas redes sociais e encontrar mensagens como essas:

> **Mensagem 1: de Caroline Rubio – 13/04/2015 – via *Facebook***
> "Oi Profa. Sueli, tudo bem?
> ...Tenho me lembrado bastante de você e suas aulas nesses tempos difíceis que vivemos. Aliás, de todos os bons professores que tive.
> Fico pensando se já é cansativo ter que explicar o óbvio no dia-a-dia, imagina no ofício da docência em tempos de terceirização, redução da maioridade penal, pedidos de intervenção militar, machismo midiático...

> Espero que você não tenha perdido as esperanças. Nem o característico bom humor. Saudades de debates com mestres!"
>
> Mensagem 2: de Raissa Ribeiro – 15/05/2015 – via Facebook
> " proooo sei que vc é super formadora de opinião e fiz um texto no meu blog que gostaria que vc lesse... http://retratodeparede.com.br/2015/04/15/a-ditadura-da-moda-no-sao-paulo-fashion-week/".

Mensagens como essas sinalizam que de certa forma estou no caminho de transformação, saindo de um processo de produção em série para um processo que valoriza a aprendizagem e o aprender do aluno. Por isso busco no meu dia a dia, elaborar aulas nas quais os alunos sejam protagonistas da sua aprendizagem, que consumam e produzam conhecimentos que possam ser compartilhados com outros; uma educação que valorize cada vez mais o "ser" ao invés de o "ter".

Por fim, acredito que no processo educativo a troca ainda continua sendo uma das melhores ferramentas educacionais, ainda mais num mundo em constantes transformações. Por reconhecer que hoje somos mediadores do conhecimento e não simplesmente transmissores de teorias como em outros tempos acreditava-se que era o papel e a função do professor, é que os novos recursos tecnológicos aparecem como aliados nas nossas aulas, pois precisamos apresentá-los aos alunos – pois muitos deles infelizmente os utilizam somente para trocar de mensagens e joguinhos, não aproveitando esses recursos para a sua aprendizagem. E é aí que o professor "bem-intencionado" pode fazer toda a diferença nas aulas, como tenho procurado fazer ao longo da minha trajetória, num percurso cheio de erros, mas com muitos acertos pedagógicos.

Narrativas de usos pedagógicos de ferramentas tecnológicas na docência do Ensino Médio

*Vivian Aparecida Vetorazzi Saragioto**

RESUMO
Este artigo traz narrativas de experiências de docentes do ensino médio com o uso de tecnologia em sala de aula. Sendo assim, a prática pedagógica mediada com o uso de tecnologia se faz presente na docência do professor desse nível, transformando-o em agente mediador do processo de ensino e de aprendizagem.
A metodologia de pesquisa se concentra na experiência dos professores que utilizam a tecnologia como ferramenta de sua prática mediante a investigação narrativa, a qual os autores Connely e Claudinin elucidam em sua obra. A pesquisa bibliográfica está pautada em autores como Moran , Lévy , Perrenoud , Tardif , Freire e Zabala. Os instrumentos investigativos da pesquisa foram: entrevista semi-estruturada , conversas informais com os professores, registro dos participantes nos fóruns do Portal educacional e reuniões pedagógicas coma a coordenadora do Portal educacional.
Os resultados da pesquisa apontam que o trabalho desenvolvido pelos professores é bastante rico e contribui para a troca de experiências entre docentes pesquisadores da rede que diferenciam suas aulas através do uso de tecnologia por meio do Portal educacional. Destaco também como diferencial na pesquisa, as escolhas de algumas ferramentas pelos docentes com o uso do Portal.
Palavras-chave: Educação; Ambientes virtuais; Práticas inovadoras; Tecnologia.

* Professora de Português, Inglês, Sociologia e Filosofia nas ETECs Lauro Gomes, em São Bernardo do Campo, e Getúlio Vargas, em São Paulo. Pós-graduada em Língua e Literatura Inglesa, pela Universidade São Marcos (1997), e em Psicopedagogia, pela UNIA (2002). Atuou como psicopedagoga em clínicas e na Faculdade FAENAC com atividades voltadas a crianças e jovens (2008). Lecionou na UNIESP, em Diadema, nos cursos de Letras e Pedagogia (2011). E-mail: vavsaragioto@hotmail.com

1. Algumas articulações

> "Como roteiristas, protagonistas
> e diretores de nosso filme existencial,
> a nossa narrativa deve emocionar e ensinar a todos"
> (Gabriel Perissé, 2010,p.30).

O grande desafio da educação no século XXI na economia globalizada passa a ser a formação de educadores na era digital. O conhecimento do educador é o recurso mais crítico para o desenvolvimento social e econômico, por isso exige do indivíduo sua atualização constante. A formação de educadores para lidar com o uso de tecnologias requer mudanças, reflexões e práticas inovadoras. A utilização das ferramentas tecnológicas em sala de aula pode possibilitar uma comunicação de melhor qualidade e melhores resultados nos processos formativos dos alunos.

Como educadora de jovens no ensino médio, busquei enriquecer minha didática e metodologia na troca de conhecimentos com docentes de uma escola técnica onde leciono e que já incorporavam em suas práticas pedagógicas o uso da tecnologia. A partir de então, realizei uma pesquisa por meio do relato narrativo de vivências ligadas à profissão docente. Uma narrativa é como um colar de contas, na qual o narrador vai encadeando casos.

Comecei com uma entrevista mediante um questionário sobre a prática docente e a experiência pessoal em relação ao uso da tecnologia, bem como registros nos fóruns do portal educacional. Em seguida, a narrativa dos docentes prosseguiu a partir do relato de experiências com um portal educacional e suas ferramentas. Esclareço que os participantes da pesquisa são colegas de profissão, professores do ensino médio de uma escola pública em São Paulo (2013) que se destacam por desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

A maioria desses professores possui formação inicial em licenciatura de disciplinas específicas para o ensino médio. O tempo médio de experiência desses profissionais no magistério varia de cinco a 25 anos. Ressalto que a maior parte do tempo de trabalho semanal deles é ocupada pelas atividades como professores nas escolas públicas, reservando um período também para seus próprios estudos.

2. Práticas investigadas a partir do campo de atração narrativa

A narrativa surge como uma entidade , ou seja, um genêro textual empregado para investigar a prática docente. Os pesquisadores Connely e Clandinin consideram que o homem é essencialmente um contador de histórias que extrai sentido do mundo a partir das histórias que conta. Nas palavras dos autores,

> [...] a principal razão para o uso da narrativa na investigação educativa é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individualmente e socialmente, vivem vidas relatadas. O estudo da narrativa, portanto, é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo (CONNELY; CLANDININ, 1995, p.10).

Esses autores, associados à teoria da experiência de Dewey adotam o conjunto de termos: pessoal e social; passado, presente e futuro, articulados pelas histórias contadas dos participantes; lugar que vai definir o espaço para investigação narrativa, auxiliando na compreensão do que o pesquisador deve fazer.

Pode-se observar nessa linha as quatro dimensões que deve seguir a investigação: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva. Os estudiosos explicam:

> Por introspectivo, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações, estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro (CONNELY; CLANDININ, 2011, p. 85).

Os autores Connely e Clandinin (2011) destacam que o pesquisador narrativo trabalha no espaço não apenas com as narrativas de seus participantes, mas inclusive com a sua própria narrativa (PERICO, 2015, p. 76): "As histórias que trazemos como pesquisadores também estão marcadas pelas instituições onde trabalhamos, pelas narrativas construídas no contexto social do qual fazemos parte e pela paisagem na qual vivemos".

Segundo as palavras de Mussalim, que define como eixo discursivo

> O conjunto de formações discursivas com mesma função social que se encontra em concorrência, aliança ou neutralidade aparente e que divergem sobre o modo pelo qual tal função deve ser preenchida – através (sic) do qual o sujeito do discurso circula se caracterizar essencialmente por ser um espaço interdiscursivo (MUSSALIM, 2003, p.130).

Nesse processo organizativo detive-me inicialmente na identificação daquilo que considero como eixo de atração narrativa, que, na minha percepção, são as experiências recorrentes nas narrações dos educadores.

O objetivo da pesquisa que permeou a análise foi chegar à resposta da questão: Que práticas inovadoras são utilizadas pelos professores do ensino médio? A resposta: os 10 eixos de atração narrativa apresentados, que são: autonomia dos alunos para pesquisa; organização de conteúdo pelos professores; orientação efetiva dos docentes/mediação; aprimoramento pessoal/professores; motivação/interação/produção de conhecimento; trabalho com as inteligências emocionais/competências; estímulo à criatividade e o senso crítico dos alunos; uso do portal educacional e suas ferramentas; interdisciplinaridade e vivência dos jovens com a comunicação escrita e visual a partir dos meios de comunicação – recorrentes das narrativas dos docentes que foram retomadas nas entrevistas e nos registros dos fóruns dos participantes. Destaco as escolhas dos docentes como diferencial no uso do portal.

Outro ponto de atração narrativa de um dos eixos de atração narrativa de importância nesta pesquisa foi a interdisciplinaridade. E este campo pode ser retratado nas falas dos docentes.

A interdisciplinaridade, para a professora Ivani Fazenda (2008), implica simultaneamente na transformação profunda da Pedagogia, num novo tipo de formação de professores e em novo jeito de ensinar, na medida em que

> Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transformação do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nesses termos, o professor passa a ser atuante, o crítico, o animador por excelência (FAZENDA, 2008, p.48-49).

Pedro Demo (2002) cita a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Ele entende que disseminar informação, conhecimento e patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas os transmitimos. Na verdade, reconstruímos. Por isso a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político e não apenas reprodutivo.

Já para Freire (1997), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada, apesar de a escola ter dificuldade por não ser uma instituição interdisciplinar. Essa perspectiva pode ser observada nas seguintes falas de alguns docentes sobre a construção da interdisciplinaridade:

"Pedi para os alunos do ensino médio que recriassem o Mito da Caverna, de Platão, em formato de história em quadrinhos. Os resultados foram muito bons" (Professora Z.)[1]

"Em geral incentivo os alunos do 1º ano do ensino médio a lerem história em quadrinhos e tirinhas da Mafalda que fazem esse *link* com a Filosofia" (Professora F.)[2]

"Iniciei um trabalho de sustentabilidade e o processo de desenvolvimento do mesmo era na forma de história em quadrinhos" (Professora P.)[3]

"As história em quadrinhos, se utilizadas de maneira correta, propõem uma aprendizagem significativa, em que o aluno estabelece relações entre o conhecimento e o mundo. Além disso, podemos trabalhar com maior facilidade de forma interdisciplinar" (Professora Z.)4

"Como professora de Inglês, faço uso desse recurso em todas as minhas provas, principalmente as preparatórias para o vestibular, de forma interdisciplinar" (Professora I).5

A partir das falas dos participantes, pude constatar que a utilização do computador e da internet acontece em todas as disciplinas, favorecendo a interdisciplinaridade, proporcionando maior integração entre as diferentes áreas de conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade de cada professor é maior, pois os docentes precisam preocupar-se com o conte-

údo que devem ensinar e com as novas propostas metodológicas, garantindo uma prática docente desafiadora no sentido de interagir com outros professores e pesquisadores. A inserção dessa tecnologia no contexto da escola exige educadores capacitados para usá-la adequadamente, transformando a forma de expor conteúdos, inovando e diversificando metodologias e estratégias de ensino com o uso da tecnologia.

Considerações Finais

No terreno da formação de professores do ensino médio, percebo que o portal educacional representa o acesso a estratégias e práticas inovadoras, porém, não faria sentido se não fossem os docentes que exploraram esse universo virtual e inseriram suas colaborações. Nesse diálogo e nessa escuta existiu o compartilhamento de saberes, expectativas e desejos do aprender a construir conhecimento mediado pelos docentes com o uso de tecnologia.

O trabalho desses docentes a partir do uso do portal possibilitou aos alunos uma nova forma de pensar, dando suporte ao conhecimento adquirido, proporcionando vivência em um novo cenário educacional. Além desse aspecto, proporcionou as ferramentas adequadas para um ambiente que auxilia no processo de orientação efetiva dos professores, na ordenação da pesquisa, no levantamento e seleção de dados a serem utilizados e no gerenciamento das informações com qualidade.

As narrativas da pesquisa destacaram a importância da reflexão dos professores sobre a sua prática pedagógica de forma constante em sala de aula. Esses professores alavancaram as estratégias em suas aulas de forma criativa, pois inseriram atividades pertinentes à sua disciplina com o uso de ferramentas disponibilizadas no portal educacional.

A ideia "prática inovadora" com o uso de tecnologia situa-se na abertura dos sistemas de ensino/formação, dos quais não se separam teoria e prática, ensino e aprendizagem, pensamento e ação. Na formação de professores a prática inovadora requer disposição em formar para diferenciar professores capazes de contribuir, no momento presente, com novas perspectivas educacionais.

Para a construção da "prática inovadora" com o uso da tecnologia o contexto de formação docente não pode se dispersar em outros interesses, mas deve, sim, focalizar que o professor é o criador e mediador de

ambientes de aprendizagens e de valorização do educando para desenvolver suas habilidades e competências no ensino médio, diversificando sua metodologia no processo de construção do conhecimento.

De acordo com os relatos apresentados pelos entrevistados, conclui-se que o trabalho desenvolvido pelos professores é bastante rico e contribui para a troca de experiências entre docentes pesquisadores da rede que diferenciam suas aulas a partir do uso de tecnologia por meio do portal educacional. Além disso, dinamiza as aulas possibilitando interação mais rápida e eficiente entre docentes e alunos do ensino médio, permitindo ainda a ampliação de conhecimentos pedagógicos e metodológicos.

Referências

CONNELY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. **Dejame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes,1995.

DEMO, Pedro. **Saber pensar**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo, Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e terra, 1997.

MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística**: Fundamentos Epistemológicos. V.3. Ed. Saraiva, São Paulo, 2003.

PERICO, Lucivânia A. Silva. **Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional:** percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo.

1-2-3-4-5- 6- Pesquisa realizada na escola E.G.V.em São Paulo , no dia 13/09/13 na reunião de coordenação.

O coordenador pedagógico como formador e incentivador de práticas com uso das TDIC

*Fabiana Anhas Barbosa Lima**

RESUMO
Este artigo tem por objetivo realizar uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e sua atuação como formador em serviço, enfatizando o incentivo de práticas com a utilização de tecnologia na escola.
Palavras-chave: Coordenador; Formador; Educação e tecnologia; Ensino e aprendizagem com TDIC.

1. Introdução

Vivemos um período de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que a todo instante nos impõem desafios. Nesse contexto, nas últimas décadas o uso da tecnologia tem sido ampliado na realização de diversas atividades cotidianas, na divulgação de informações, na comunicação e como meio de expressão e organização da sociedade.

Para Neves e Ribeiro citados por Fantin e Rivotella (2012), ainda que não se perceba as tecnologias estão por toda parte, impactando uns, desafiando outros, fascinando tantos e aterrorizando alguns.

De acordo com Carly Fiorina citada (apud MORAN, 2014),

---

* Fabiana Anhas Barbosa Lima (pedagoga, com especialização em Educação Especial, Psicopedagogia e mestranda da UMESP na linha de pesquisa de Formação de Educadores. Atua como Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos em uma rede particular em São Bernardo Campo-SP). E-mail: fabianadesenhos@yahoo.com.br.

> [...] as tecnologias mostram a sua evolução em quatro direções fundamentais: i) do analógico para o digital (digitalização); ii) do físico para o virtual (virtualização); iii) do fixo para o móvel (mobilidade); iv) do massivo para o individual (personalização) (MORAN, 2014, p. 89).

A digitalização permite registrar, editar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a qualquer tempo, além de trazer a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam de espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. Na educação, o presencial se virtualiza e a distância se presencializa. Os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais. Todas essas transformações propõem novos modos de saber – exigem domínio cada vez mais amplo, redefinem novas competências e reconfiguram habilidades –, que nos levam à reflexão sobre a necessidade de pensar nos modos de fazer educação.

Desse modo, Moran (2014, p. 8) afirma que "não basta colocar os alunos na escola. Temos que revisitar os antigos referenciais, refletir e oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino", a fim de atender às demandas de seu tempo. Essa questão é também abordada por Cruz, para quem

> [...] os espaços e os tempos educacionais não são mais os mesmos, baseados na presencialidade e oralidade, onde professores falam e alunos escutam. São substituídos por trocas que se distribuem em tempos e espaços extraclasse, materializadas na escrita impressa, hipertextual e audiovisual, com imagens e sons, gravados ou sincrônicos, que podem ser lidos, vistos, ouvidos e modificados das mais diversas formas em redes de aprendizagem nas quais professores e alunos se comunicam e se ensinam mutuamente (CRUZ, 2010, p. 334).

Nesse contexto, a escola é chamada a ser nos próximos anos mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante – o científico –, mas também um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar. Deve colaborar, segundo Moran (2012), para que professores e discentes – nas escolas e organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem, favorecendo aos alunos a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida no qual a tecnologia não pode estar ausente.

Diante disso, o papel do coordenador pedagógico é fundamental na articulação das pessoas, nos processos de aprendizagem e no projeto da escola.

2. O papel do coordenador pedagógico

Na percepção de Orsolon (2000), o coordenador é um dos atores que compõem o coletivo da escola, especialmente quando se considera sua rotina complexa e desafiadora que envolve saberes técnicos, relações interpessoais, trabalho em grupo, liderança, compreensão da legislação pertinente e do sistema de ensino, além do desenvolvimento de atividades burocráticas em relação à organização das atividades. Entre tais afazeres destacam-se, por exemplo, o preenchimento de fichas de dados dos alunos, relatórios, planejamento, organização e registro de reuniões; atendimento a pais, alunos e profissionais; realização e acompanhamento de encaminhamentos, reuniões com a equipe, projetos e processos de avaliação – que exige atenção especial ao propor e coordenar ações de formação do professor, o que, por sua importância, constitui o foco deste artigo.

A pesquisadora entende que as intervenções do coordenador pedagógico podem se dar no sentido de manutenção das práticas docentes vigentes ou no sentido de sua transformação. Para coordenar direcionando suas ações para a transformação, o coordenador precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas mediante a articulação de diferentes atores escolares no sentido da construção de um projeto transformador. Para tal, a autora sinaliza algumas ações:

- *Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização / gestão escolar:* por meio da gestão participativa, os profissionais dos diferentes setores compartilham do projeto político pedagógico colaborando na discussão, a partir de seu olhar e experiência sobre o questionamento das práticas vigentes no sentido de transformá-las;
- *Realizar um trabalho coletivo integrado com os atores escolares:* a partir de um exercício individual e grupal, (re)conhecer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e convergências e mediante esses dissensos construir o trabalho observando e cooptando as necessidades dos que atuam na escola;

- *Mediar a competência docente:* essa atividade mediadora sobre o saber, o fazer, o agir considera as experiências bem como cria condições para questionar essa prática e disponibilizar recursos para modificá-la. Objetiva auxiliar o professor na visão das dimensões de sua ação para que perceba quais os relevos atribuídos a ele e a postura daí decorrente;
- *Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente:* a necessidade de transformação evidencia-se à medida que o educador tem consciência de si mesmo e do impacto de suas intervenções na realidade. Nesse movimento, perguntar-se sobre o que vê permite romper com a insuficiência do saber que se tem, condição importante para os movimentos de mudança na ação;
- *Investir na formação continuada na própria escola:* propiciar ao professor condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo, transformando a escola e a si próprio;
- *Incentivar práticas curriculares inovadoras:* conduzir a um momento de criação conjunta, ao exercício da liberdade e às possibilidades de efetiva parceria. Acompanhar esse processo permite desencadear a reflexão na ação, na qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante essa experiência, rever sua maneira de ser e de fazer. Ao propor práticas inovadoras é preciso que o coordenador se conecte com as aspirações, convicções, anseios e modos de agir e pensar do professor para que essas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão;
- *Estabelecer parceria com o aluno:* criar oportunidades e estratégias para que o estudante participe com opiniões, sugestões e avaliações. Essa é uma forma de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para ambos. O olhar dos estudantes instiga o professor a refletir e avaliar sobre seu trabalho e redirecioná-lo sempre que necessário;
- *Criar oportunidade para o professor integrar sua pessoa à escola:* é cada vez mais consensual que o perfil do docente se constrói no entrecruzamento das trajetórias pessoais e profissionais. Criar situações para compartilhar e se posicionar como ser humano/cidadão/profissional é propiciar uma prática transformadora;

- *Procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor:* a análise do contexto fornece subsídios ao planejamento do coordenador e às propostas de ações no sentido de transformação;
- *Estabelecer parceria com o professor:* embora essa parceria esteja implícita em diversas ações apontadas, faz-se necessário explicitá-la para garantir o alcance das metas. O professor compromete-se com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo;
- *Propiciar situações desafiadoras para o professor:* o desafio pode ser provocado pelas expectativas dos alunos, por uma proposta nova de trabalho, pelas ações do coordenador e/ou pelas interrogações advindas de sua atividade. Todas essas ações possibilitam novos olhares e tornam-se geradoras de ações que buscam desencadear um trabalho de acompanhamento que privilegia a reflexão crítica da atuação docente, movimentando o professor para realizar mudanças enquanto pesquisador de sua própria prática, a partir de interrogações nela suscitadas.

A partir da observação desses pressupostos entendo o papel do coordenador pedagógico enquanto potencializador do repertório dos professores, gerador de reflexões e práticas a favor da aprendizagem de qualidade das crianças e jovens. Diante disso, torna-se fundamental discutir também o papel do professor.

3. O papel do professor

Na perspectiva de Moran (2013), o professor continua tendo lugar privilegiado no processo como um pesquisador incansável. Os educadores marcantes atraem não só pelas suas ideias, mas pelo contato pessoal. Transmitem bondade e competência, tanto no plano pessoal e familiar como no social, dentro e fora da aula, no presencial ou no virtual. Há sempre algo surpreendente, diferente no que dizem, nas relações que estabelecem, nas suas formas de olhar, nas maneiras de se comunicar, de agir. E eles, numa sociedade cada vez mais complexa e virtual, se tornarão referências necessárias.

Numa sociedade em transformação acelerada, além da competência intelectual e do saber específico é importante que haja muitas mudanças

para sinalizar com possibilidades concretas de compreensão do mundo, de aprendizagem experimentada de novos caminhos com testemunhos vivos – embora imperfeitos – das imensas possibilidades de crescimento em todos os campos.

O que faz a diferença no avanço dos países é a qualificação das pessoas – para encontrarmos na educação novos caminhos de integração do humano e do tecnológico, do racional, sensorial, emocional e do ético, do presencial e do virtual, da própria escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões. Como enfatizam Bonis e Costa, "nada substitui um bom professor que sabe muito e consegue dividir seu conhecimento em uma relação respeitosa e construtiva com seus alunos" (BONIS apud COSTA, 2014, p.80).

Mesmo com tecnologia de ponta ainda temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. As mudanças na educação dependem, mais do que das novas tecnologias, de educadores, gestores e alunos – maduros intelectual, emocional e eticamente –, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas e que saibam motivar e dialogar; pessoas com as quais valha a pena entrar em contato porque então seremos enriquecidos.

Nesse sentido, de acordo com Azevedo (2012, p. 84), "o professor, entendido como mediador e organizador do processo de ensino-aprendizagem, é constantemente desafiado a assimilar inovações". Ao abordar esse aspecto, a pesquisadora Bernadete Gatti chama atenção para o fato de que

> Sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional –, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança (GATTI, 1996, p. 89).

Moran (2014, p. 148) afirma que "em poucas décadas, os modelos atuais de ensinar e aprender comporão um capítulo específico da história da educação e, mais adiante, da pré-história dela". Certamente vivemos novos tempos, pois, conforme destaca Libânio,

> [...] estamos diante de uma geração que aprende muito. Nunca as anteriores tiveram as mesmas facilidades de informação [...]. Em horas ou talvez minutos se produzem mais publicações que em um ano ou décadas na idade média [...]. Basta um clique e ei-nos conectados à *Internet* com mais de um bilhão de possíveis portais afirmativos (LIBÂNIO, 2006, p. 17).

Diante desse contexto, o papel do docente mudou e ele precisa conhecer as mudanças, bem como o reflexo disso no ambiente de ensino. É de extrema importância que o professor esteja completamente confortável na utilização desses novos recursos. Azevedo (2012, p. 86) entende que "há mudanças nos modos de produzir e construir o conhecimento a partir da introdução das tecnologias no cenário educativo, há novas formas de acesso à informação, assim como há novas formas de relacionamento com o mundo".

Nessa perspectiva, a melhor forma de transmitir conhecimentos é aquela que propicia aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com as características da sociedade atual, que enfatiza a autonomia do discente para a busca de novas compreensões por meio da produção de ideias e de ações criativas e colaborativas.

Portanto, é fundamental refletir sobre a educação atual quanto às possibilidades dadas ao homem de discutir de forma corajosa a sua problemática, colocando-o permanentemente em diálogo com o outro, dispondo de constantes revisões. A seguir nossa reflexão continua enfatizando o uso de tecnologia como ferramenta potencializadora do processo de ensino e de aprendizagem.

4. Escola e Tecnologia

De acordo com Fantin e Rivotella (2012),

> A inovação não é uma mudança qualquer, nem a substituição de uma ferramenta (lápis e caderno) por outra (computador). Ela tem um caráter e uma proposta conscientemente assumida para provocar melhorias na ação educativa. Não é uma simples renovação de recursos ou metodologias de trabalho. Implica uma ruptura com a situação vigente, mesmo que seja temporária e parcial. Inovar supõe trazer à prática educativa, deliberadamente planejada e declarada. A inovação implica mudanças paradigmáticas conscientemente assumidas, que mostram uma maneira de ser e estar na educação,

> surgidas como resposta aos desafios presentes na instituição ou sistema. Para que aconteça, a inovação pressupõe o envolvimento dos sujeitos escolares (FANTIN; RIVOTELLA, 2012, p.181).

Nesse sentido, na escola em que trabalho (privada, situada na cidade de São Bernardo do Campo – SP) foi realizada uma pesquisa com professores e alunos. Questionados sobre o que pensam em relação à escola, os estudantes apontaram, entre outras questões, a falta de correspondência entre a realidade da escola e a vivida fora dali, a necessidade da realização de atividades práticas e de utilização de tecnologia durante as aulas.

Oportuno recorrer a Freitas (2008), para quem a internet permite à escola o desenvolvimento de diferentes atividades: a) busca ágil de informações (pesquisa escolar, visitas a museus, bem como a sites interativos de artes plásticas, música, literatura, cursos virtuais, entre outros espaços culturais); b) interações com pessoas (fóruns e listas de discussão, comunidades virtuais, chats, e-mails); c) entretenimento (jogos, simulações). Essas atividades ampliam o espaço da aula presencial e permitem aos alunos maior acesso às informações que, trabalhadas em conjunto com colegas e professores, podem se transformar em conhecimento.

Foi assim que, como coordenadora pedagógica, busquei conhecer as experiências realizadas por professores e alunos em seu cotidiano com a utilização das TDIC, que sugeriram práticas que poderiam contribuir nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentre elas, gostaria de destacar:

- ***Blog:*** é uma opção que vem sendo amplamente utilizada na divulgação de experiências e ideias. Pode ser individual ou coletivo e apresentar uma variedade de funções sociais e temas que geralmente são relacionados à moda, beleza, culinária e assuntos específicos (FREITAS, 2005). Há elementos que ajudam a compor a identidade: escolha de cores, imagens. Na visão de Demo (2009), esse é um instrumento que contribui para a divulgação de ideias – "um antídoto poderoso contra ideias fixas", pela possibilidade de interação a partir da divulgação das ideias e a discussão delas a partir dos comentários. Uma variação interessante do *blog* é o *vlog*, que apresenta características semelhantes, mas, no entanto o conteúdo é exposto em forma de vídeos.

- **Jogos** (prática e criação): Mattar (2009) propõe diferentes maneiras pelas quais os *games* podem ser incorporados à educação. Entre elas o pesquisador ressalta que os alunos podem jogar e também desenvolver *games* como atividade educacional em função da maior utilização e fluência de ferramentas multimídia e programação. Portanto, inseri-los no universo do *design* de *games* é uma atividade muito rica como proposta para integração entre educação e as ferramentas que eles já dominam, além de lhes possibilitar enxergar a estrutura por detrás dos *games* que jogam.
- **Grupo no *WhatsApp*:** aplicativo que permite a criação de grupos e facilita a comunicação. Freitas (2005) esclarece que ao utilizar a escrita teclada o essencial é teclar pouco e dizer muito para economizar tempo e comunicar-se rapidamente. As frases são curtas, diretas, com palavras abreviadas. Há palavras novas, inventadas (neologismos) e abrasileiradas. No entanto, pode ser utilizado de maneira diferenciada e criativa no processo de ensino e de aprendizagem, como a utilização da linguagem culta, entre outras.
- ***Fanfic:*** Rojo (2013, p. 74) entende que este é "um gênero textual que engloba a escrita criativa, a metalinguagem e o pertencimento a uma base de fãs (*fandom*) em meios eletrônicos, e por uma experiência de escrita colaborativa". Uma *fanfic* (ficção de fã) é uma história escrita por fãs a partir de um livro, quadrinhos, *animê*, filme ou série de TV. Geralmente, usam ambientes como *blogs* ou páginas eletrônicas para a mídia escrita.

A estudiosa explica que:

> A história é recontada, reescrita. Os autores começam a pensar sobre como escrevem, a partir dos comentários que recebem a cada capítulo publicado e que vão moldando e remoldando seu texto, em forma e conteúdo, de maneira essencialmente colaborativa (ROJO, 2013, p. 74).

Podemos destacar também a criação e utilização de jornais, revistas e outras produções artísticas. É um espaço aberto a infinitas possibilidades e potencialidades.

O cenário de surgimento de novas possibilidades educacionais traz mudanças importantes, na visão de Sathler e Azevedo:

> Nesse encontro de projetos de vida para compreender o mundo, os alunos são reconhecidos como sujeitos do processo educativo e os professores são inspirados pela coragem de educar, jamais se eximindo da relação estabelecida e da crença na capacidade do educando (SATHLER; AZEVEDO, 2009, p. 153).

Vale destacar o potencial de desenvolvimento de habilidades e competências na apresentação desses trabalhos. É preciso reconhecer urgentemente essas produções, que na maioria das vezes estão sendo realizadas além da escola, buscando integrar essas práticas ao cotidiano.

Considerações finais

Ensinar com as novas mídias significará uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Dessa forma, conseguiremos dar um novo verniz de modernidade sem mexer no essencial. A internet é um novo canal de comunicação que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

De acordo com Porto citado por Heloísa Penteado (2001), os meios estão na escola e não apenas na forma de recursos auxiliares, mas na cultura dos alunos. A estudiosa esclarece que

> É preciso que a relação da escola com esses meios encaminhe-se para uma abordagem pedagógica que tenha por meta legitimar uma ideologia democrática de educação, tornando significativo e, por esta razão, dinâmico e interessante o ensino/aprendizagem pelo **entrecruzamento intencional** de duas instâncias sociais do saber – meios de comunicação e escola (PORTO apud PENTEADO, 2001, p. 29)

Desse modo, segundo a autora, será possível:

- preconizar o espaço escolar como local de produção do conhecimento e, portanto, de cultura;
- considerar a realidade dos alunos, profundamente marcada

pela experiência comunicacional com as mídias;
- recorrer à utilização de imagem e do processo dialógico para a conscientização do aluno no processo de leitura da realidade;
- considerar a importância do lazer e do prazer existentes nessa aprendizagem;
- possibilitar a expressão do aluno por meio das linguagens comunicacionais.

Não se trata, conforme afirma Pierre Lévy (1999, p.172), de usar as tecnologias a qualquer custo, mas, sim, de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais.

O desafio, segundo Pretto, Rossini e Santana (2012), está posto, no sentido de se compreenderem as possibilidades trazidas pela liberdade de experimentar e pela diversidade de oportunidades propiciadas pelas redes, tecnológicas ou não, compartilhando coletivamente descobertas e aprendizados de forma a romper a barreira das individualidades e instituir a organização colaborativa que favoreça a multiplicação de ideias, dos conhecimentos e das culturas.

Os processos de formação continuada não acontecem numa única direção, pois significam a oportunidade de aprender junto, complementar o olhar e ampliar as perspectivas de atuação. É preciso reconhecer que nesse processo ainda encontramos muita dificuldade em relação a materiais, meios, formação, investimento. Mas, de acordo com Gadotti (2000), as grandes mudanças exigem também o esforço contínuo, solidário e paciente das pequenas ações.

Referências

AZEVEDO, Adriana; JOSGRILBERG, Fábio; LIMA, Francisco. **Educação e tecnologia na Universidade:** concepções e práticas. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

COSTA, I. **Novas tecnologias e aprendizagem.** Rio de Janeiro: WAK Editora, 2014.

CRUZ, D. M. Mediação pedagógica e formação docente para a EAD: comunicação, mídias e linguagens na aprendizagem em rede. In: DALBEN, A., et al. (Orgs.). **Coleção Didática e prática de ensino**: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

DEMO, Pedro. **Educação hoje:** novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

FANTIN, Mônica; RIVOTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola:** pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FREITAS, M. T. A. ***Sites* construídos por adolescentes:** novos espaços de leitura/escrita e subjetivação. Campinas, 2005.

FREITAS, M. T. **Computador / internet como instrumentos de aprendizagem:** uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. UFPE: Recife, 2008.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da Escola: fundamentos para a sua realização. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 3.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

GATTI, Bernadete A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa, n. 98, 1996, 85-90.

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

LIBÂNIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 5.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

MATTAR, João. **Contribuições da aprendizagem baseada em games e da gamificação para a educação básica**, 2009. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2014/04/27/games-e-gamificacao-em-educacao/>. Acesso em 18 jul. 2015.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5.ed. 4ª reimpressão. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014.

MORAN, José Manuel. **A integração das tecnologias na educação, a educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5.ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. 2000. São Paulo, PUC. Dissertação de Mestrado.

PENTEADO, Heloísa Dupas (Org.). **Pedagogia da comunicação:** teorias e práticas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRETTO, Nelson de Lucca; ROSSINI, Carolina; SANTANA, Bianca. **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas políticas públicas. São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SATHLER, Luciano; AZEVEDO, Adriana B. de. EAD na Universidade Metodista de São Paulo: das concepções às práticas pedagógicas. **Revista Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, UMESP, v.12, nº 19, p.143 – 159, jan/jun., 2009.

Educação e tecnologia: pontos de uma mesma reta

*Bruno Tonhetti Galasse**

Resumo: o presente artigo retrata experiências pedagógicas com o uso das Tecnologias da Informação e da Comuncação (TIC) no ambiente escolar de forma a potencializar seu uso e trazer possíveis aproximações. Baseia-se no relato de experiência de formação para posteriormente exemplificar o trabalho feito com fanzines e biograficzines. Por meio da vivência escolar, a aproximação entre Educação e TIC ficam evidenciadas por possibilitarem aos educandos e educadores envolverem-se em propostas cuja autoria e protagonismo são destacados. Neste sentido, as reflexões finais evidenciam a importância da produção de diversos tipos de elementos comunicativos para realização de um trabalho para além da leitura crítica dos meios.
Palavras-chave: educação e tecnologia; formação docente; docência; fanzine;

Este breve relato busca trazer um apanhando sobre como a educação e a tecnologia estiveram presentes em minha vida, inclusive na formação docente. A partir desses momentos ressalto o encontro com a professora Adriana para a organização do curso e diálogos referentes ao tema de educação e tecnologia. Além de amiga, ela se mostrou sempre uma parceira de ouvidos atentos para o trabalho. Tivemos a oportunidade de

* Professor da Universidade Metodista de São Paulo de disciplinas ligadas à Educação/Tecnologia. Mestrando em Educação. Especialista em Educomunicação pela ECA/USP. Pedagogo e comunicólogo pela UMESP. Fundador da Casa da Joanna – [trans]formação educativa.

planejar o curso com os professores juntos e isso ajudou muito na minha compreensão de alguns conceitos e possibilidades para afora da teoria.

Para a escrita deste artigo, inicio com uma breve rememoração de minha educação para chegar à aproximação da educação e tecnologia. Como relata Nóvoa (2007), quando se refere à história de vida, o valor desta na reflexão feita pelo próprio professor em relação a sua ação confere-lhe a constituição de sua identidade profissional, uma vez que como o autor lembra, o ser professor se dá não só pela formação inicial, mas carregado e marcado pelas lembranças, impressões e marcas de sua trajetória de vida e das experiências como docente, que muitas vezes escapa ao consciente.

Dessa forma, recorro à minha infância, para a partir da lembrança do período escolar, que me recordam certa aproximação da minha formação com a tecnologia. Talvez o segundo ano do primário demonstre como o bom e velho mimeógrafo facilitava as cópias da professora. Como a sala de aula ficava próxima das escadas da coordenação, onde ficava o mimeógrafo, era comum eu buscá-lo com a ajuda de um amigo e auxiliar a professora nas cópias.

Um aspecto importante que permeou os primeiros anos escolares foi a possibilidade de ter contato com a ciência, num aspecto mais concreto, palpável. Na escola em que estudei havia um esqueleto humano que, segundo a lenda, era de uma ex-aluna. Também tinha armários de madeira com insetos e outros animais catalogados. Essas são questões que me auxiliaram na construção do raciocínio científico.

Além do laboratório de ciências, havia também a sala de informática. Meu primeiro acesso à esse meio tecnológico foi no acesso de um joguinho que, à época rodava em plataforma MS-DOS. O objetivo de cada fase do jogo era empurrar um quadrado sem ficar preso, porém, os movimentos eram limitados – um jogo básico de lógica. Outro contato com as tecnologias da comunicação e da informação (TIC) se deu por meio de vídeos. A sala de vídeo ficava bem no centro da escola. Quando a proposta do professor era passar um vídeo, a sala toda tinha que se deslocar pela escola até a sala de vídeo. Uma sala pequena, abafada pelas cortinas pretas e poucos ventiladores com uma televisão antiga.

Assim foi uma parte do período escolar. Anos se passaram e chegou o momento de ir à faculdade. Optei por cursar Comunicação Social. Che-

gando ao final da faculdade e percebi que algo ainda faltava. Assim, no último ano da faculdade comecei a procurar outros cursos, especialmente Psicologia e Pedagogia. Ao final do curso de Comunicação, no ano seguinte estava como calouro do curso de Pedagogia.

Ter feito o curso de comunicação facilitou meu acesso à produção e apropriação das TIC, o que permitiu que meu olhar logo no início do curso de Pedagogia fosse de certa forma, baseada no uso das TIC para a colaboração na relação ensino aprenizagem.

A partir dessas reflexões e relações e, da consciência de que a rememoração é uma reconstrução da história, busco em Bosi entender a compreensão dessa nova realidade, reconfigurada:

> Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1997, p.55).

A partir dessa reconstrução caminho para a compreensão do que me leva unir a educação e a tecnologia na graduação em Pedagogia. Essa busca continuou quando comecei a lecionar a disciplina Teorias da Comunicação, na Escola de Ensino Técnico José Rocha Mendes, aos alunos do curso de Comunicação Visual.

Durante minha estada na escola técnica Rocha Mendes, localizada na vila Prudente, em São Paulo, tive a oportunidade de desenvolver duas atividades, para mim marcantes. A primeira consistiu em realizar uma campanha eleitoral fictícia, aproveitando a proximidade das eleições. Cada grupo deveria escolher quem dos componentes seria o candidato e preparar seus materiais de campanha, além de organizar os argumentos para o debate final. O envolvimento dos alunos foi incrível e o trabalho – que era

apenas para ser uma filipeta e um cartaz – transformou-se em atividades complexas, inclusive com música e vídeo.

Após a boa receptividade dos alunos, que realizaram todas as etapas do trabalho, inspirei-me para realizar outro com fanzines. Com a ajuda dos professores Elydio e Gazy Andraus, pesquisadores de quadrinhos e fanzines, realizei essa atividade com os alunos do curso técnico. A primeira edição consistiu em produzir um fanzine com tema livre. Assim, cada aluno se apropriou da linguagem e resolveu sobre o que gostaria de escrever e desenhar. O resultado foi muito bom e ao final do processo todos socializaram as cópias do fanzine com o restante da turma.

Propus à escola uma segunda edição da atividade com outra turma, porém dessa vez o fanzine teria caráter autobiográfico, ou como o termo propõe "biograficzine". Termo que Elydio dos Santos Neto e Gazy Andraus, defineM como:

> O biograficzine é um fanzine (do inglês *fanatic + magazine* : revista do fã) que tem por objeto as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade. Esta experiência foi vivida no Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, com a participação dos autores deste texto (ANDRAUS e SANTOS NETO, 2014).

A ideia inicial era que ao trocar os fanzines entre si os alunos pudessem se conhecer melhor, mas pelo fato de se tratar de assunto pessoal, a troca de fanzines não foi obrigatória.

Durante a realização da proposta tivemos como convidado o fanzineiro e quadrinhista Prof. Dr. Gazy Andraus que realizou uma palestra e posterior diálogo com os alunos para trocar experiências e exemplificar com produções anteriores autorais e de seus amigos fanzineiros.

A princípio fiquei ressabiado se o trabalho funcionaria, por se tratar da média de idade da turma ser baixa pelo fato de os alunos serem jovens. Entretanto, o resultado foi melhor do que o esperado. Os alunos trocaram muitos fanzines e por mais de uma vez pude ver o trabalho realizado, a partir da narrativa da própria turma. Lembro-me de fanzines que deixavam explícita a situação que os alunos estavam vivendo naquele momen-

to, como perdas na família ou ainda problema de vício com drogas em membros dela. Foi uma experiência enriquecedora em que pude ver o potencial da narrativa e da tecnologia, uma vez que a produção de imagens e de texto foi preferencialmente digitalizada.

O tempo se passou e após alguns anos de experiência da docência no ensino técnico, bem como na parte administrativa de cursos de Educação a Distância, iniciei o mestrado – encontro-me no terceiro semestre. Durante uma das longas conversas com a professora Adriana, falamos sobre a realização do curso para professores de educação básica que se destacam por práticas com o uso da tecnologia. A ideia era realizar a pesquisa, mas também oferecer a esses professores a formação docente, tanto com cursos quanto com a autorreflexão.

E assim ocorreu – preparamos o curso com textos e vídeos que fomentaram e provocaram discussões importantes sobre a prática pedagógica com o uso da tecnologia. Esses diálogos foram importantes para que eu pudesse não só ampliar minha visão sobre ideias prévias acerca da prática na educação básica, mas igualmente encontrar novos caminhos de atuação que hoje já são trilhados em muitas escolas.

Nota-se a preocupação dos professores pesquisados em potencializar no estudante o olhar atento e investigativo para a aquisição do conhecimento. Esse olhar metodológico é perceptível, embora não explicitamente. Ou seja, a utilização das tecnologias se dá para que os estudantes sejam protagonistas do processo educativo ao utilizarem diferentes linguagens e tecnologias para a confirmação de um conceito, ou ainda sua construção empírica.

A escola como produtora de conhecimento é aquela que não entrega o conhecimento pronto e hermético aos seus alunos. Mas, ao contrário, instiga o raciocínio científico desde bem cedo para que os alunos, a partir de sua leitura de mundo, criem hipóteses, testem e assim construam conhecimento.

Esse sentido de compreender o mundo é encontrado em Freire (1996) quando do olhar para a escola em que:

> É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência de formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir

> conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22 – grifo do autor)

Nesse sentido, trata-se de uma educação emancipatória, cuja relação sujeito-mundo se dá de forma ativa. Ou seja, não é o mundo que está pronto e hermético e, portanto, deve ser estudado, mas essa relação homem-mundo constrói-se ao fazerem-se humanos. Dizemos o mundo por meio das palavras e das imagens daquilo que lemos e criamos hipóteses – leitura essa que Freire (2006) afirma ser possível a partir do momento em que os seres têm consciência dele (do mundo). Essa relação entre sujeito e mundo e a percepção do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo constroem a visão de mundo, a qual ao longo do tempo é reconstruída constantemente, posto que nem um nem o outro está pronto.

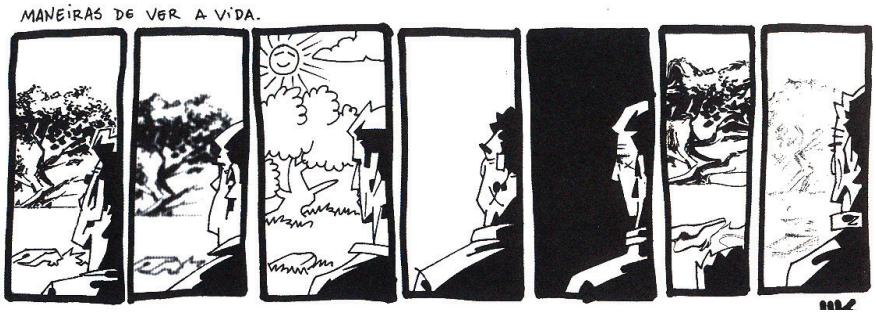
Entretanto, a escola em alguns momentos desconsidera que os sujeitos trazem bagagens, as quais existem porque por meio da própria instituição educacional e de outras o saber e os olhares foram se construindo. Destacam-se também os saberes que não se podem formalizar, tão importantes quanto os demais. Ainda o empirismo, a tentativa e o erro que permitem descobertas e novos olhares.

Tudo isso se torna possível quando se permite que os estudantes estejam produzindo por si os conhecimentos, ao invés de entregá-los prontos em livros, apostilas, CDs... Essa possibilidade se dá também no fato de que todos da relação educativa devem se assumir como partícipes do processo educativo, com maior ou menos atuação, porém de igual relevância. Em "Pedagogia do Oprimido", vemos Freire (1996) relatando a importância da assunção para o trabalho pedagógico:

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Essa reflexão remete à imagem trazida por Campos (2007), cujos traços ajudam a compreender a leitura de mundo que fazemos e aos modos de ver a vida.

Imagem 1: Talvez isso...



Fonte: CAMPOS, 2007.

Considerar a visão de mundo das crianças que estão na escola é, como destaca Freire (2006), dar condição ao outro ser humano de o ser também, o que permite que pensemos nas condições, possibilidades e oportunidades do nosso próximo ser tão ser humano quanto nós entendemos ser.

Durante o diálogo com os professores pesquisados ficou clara a preocupação dessa reflexão em suas atuações. Embora a afinidade com a tecnologia seja preponderante, ela aparece sempre pela busca desses professores por algo que torne um conteúdo palatável, com sentido.

As experiências relatadas ao longo do percurso da pesquisa demonstram algumas etapas que os estudantes fazem, das quais destaco: criar hipóteses, testar, refazer e fazer leituras. Esse processo de produção de conhecimento leva tempo e exige dedicação de quem o faz. Nesse sentido, vale considerar que a escola sempre deve refletir sobre o tempo e o espaço que tem dedicado à produção de conhecimentos com os alunos como protagonistas.

Se a experiência exige o tempo para realização, há também que se refletir sobre o espaço escolar que fomenta a criatividade, o raciocínio hipotético, o empirismo para a ampliação da visão e do entendimento do mundo, considerando se é possível criar um ambiente seguro para que os homens, mediados pelo mundo, cumpram sua vocação de ser mais. (FREIRE, 2006).

Neste mundo cujas mais variadas ideias e concepções são expostas às crianças, deve haver a preocupação de como se trabalhar, de um lado a emancipação dos sujeitos por meio da criticidade e por outro a apropria-

ção das ferramentas comunicativas e tecnológicas como possibilidade do exercício da emancipação. Dessa forma, finalizo este relato de experiência com a reflexão que Colom citado por Libâneo (2011) faz, explicitando esse desafio, o qual coloca a escola como:

> [...] um espaço onde seja possível, em uma sociedade culturalizada pela informação das multimídias e pela intervenção educativa urbana, realizar a necessária síntese doadora de sentido e de razão crítica de todas as mensagens-informação acumuladas de forma diversa e autônoma através dos meios tecnológicos. Síntese e significado enquanto reordenação e reestruturação da cultura recebida em mosaico. Desta forma, conceber a escola como espaço de síntese é acreditar nela como estrutura possibilitadora de significado mais do que como estrutura possibilitadora de informação (LIBÂNEO, 2011, p. 28-29).

Notamos nos professores pesquisados essa preocupação constante com a ressignificação do ambiente escolar, trazida em grande parte pelas experiências vividas, fossem elas agradáveis ou não. Isso tornou o curso muito aprofundado nas reflexões porque ao buscarem uma forma melhor de realizar sua atividade profissional todos os membros se sentiram provocados a repensar como professores, seres sociais que também estão em constante aprendizagem.

Referências

BOSI, E. **Memória e sociedade** – lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

CAMPOS, M. **Talvez isso**... Rio de Janeiro: Casa 21, 2007.

ANDRAUS, G., SANTOS NETO, E. **Dos zines aos biografczines.** Disponível em: <https://fanzinesehqtronicas.wordpress.com/2014/05/29/dos-zines-aos-biograficzines/>. Acesso em: 12/12/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2006

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

Sala de Aula ampliada: além dos limites espaçotemporais escolares*

*Adriana Barroso de Azevedo***
*Lucivânia Antônia da Silva Perico****

RESUMO
O presente artigo traz à baila os resultados de uma parte da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, intitulada: "Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital", na qual foi investigada a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional contemporâneo. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa de cunho investigativo na modalidade narrativa, sendo uma pesquisa-ação, pois houve a inserção do pesquisador no cenário analisado. Considerando-se os aspectos linguísticos e extralinguísticos, a análise dos dados deu-se por meio da análise do discurso. A apuração dos dados desta pesquisa resultou em oito categorias de análise, porém

---

* Artigo apresentado no 21º CIAED - Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, realizado em outubro de 2015, em Bento Gonçalves/RS.

** Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Pós-doutora em Educação pela UFRN. Doutora em Comunicação pela UMESP. Mestra em Educação Pública pela UFMT. E-mail: adriana.azevedo@metodista.br

*** Mestra em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2015). Pós-graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (2013), em Metodologia e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Uniderp (2013), em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Uniderp (2010). Licenciada em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). E-mail: lucivaniaperico@gmail.com

neste artigo abordaremos a categoria que analisa as possibilidades de extensão do tempo de estudo dos alunos do ensino médio muito além do horário e do perímetro escolares. Os resultados obtidos apontaram para melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, quando são ofertadas oportunidades dos alunos continuarem estudando além dos limites espaçotemporais delimitados pela escola. Nessa prerrogativa, foi possível considerar a oportunidade de oferta da Educação a Distância (EaD) ao ensino médio regular como complementação e ampliação do ensino presencial.
Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Sala de aula ampliada; EaD; Ensino Médio.

1. Introdução

A tecnologia está presente no dia a dia de todas as pessoas: crianças, jovens, adultos e idosos; todos estão inseridos num cenário no qual a tecnologia tem papel cada vez mais evidente. Não sendo ela protagonista, mas em muitos casos mediadora do conhecimento, torna-se constantemente necessária à vida das gerações no século XXI, seja pela praticidade que oferece, seja pelas possibilidades inesgotáveis de utilização.

Por sua relação estreita com o conhecimento, a tecnologia tem encontrado espaço no campo educacional. Num processo progressivo, vem participando das práticas pedagógicas de professores que desejam encontrar nela maneiras de oferecer um processo de ensino e de aprendizagem mais próximo da realidade de seu alunado, promovendo assim maneiras mais dinâmicas, interativas e inovadoras de aproximar o estudante do conhecimento.

Diante desse contexto, o presente trabalho traz parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, intitulada "Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital", realizada em 2013 com 12 alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública de São Bernardo do Campo – SP, os quais contaram com o uso de um portal educacional para complementação das aulas de Língua Portuguesa e Literatura.

O objetivo deste artigo é provocar reflexões nos educadores, de tal forma que repensem suas práticas pedagógicas e seu papel no processo educativo a fim de promoverem uma experiência educativa mais condi-

zente com a realidade dos alunos. A pesquisa, que resultou na redação deste artigo, buscou investigar como práticas de ensino e de aprendizagem mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e desenvolvidas em portal educacional podem oferecer possibilidades de ampliação de estudo além do horário e do espaço físico delimitados pela escola. A investigação analisou como a independência e a motivação do aluno ao acessar conteúdos podem ajudar no seu aprendizado. Nesse sentido, buscou-se refletir como oportunidades de estudo nos moldes da Educação a Distância (EaD) podem contribuir para a complementação de práticas pedagógicas no ensino médio presencial.

Os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa qualitativa de cunho investigativo, na modalidade narrativa, caracterizada como pesquisa-ação – na medida em que o pesquisador estava inserido no cenário e tinha proximidade afetiva com os participantes entrevistados. Os instrumentos investigativos selecionados para obtenção dos dados foram: entrevista semiestruturada (para promover relatos narrativos de forma espontânea), diário de bordo (que serviu como oportunidade de participação livre por meio do registro escrito de opiniões dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo), conversas informais com os alunos (que trouxeram impressões diárias da percepção dos estudantes ao longo das atividades propostas, fazendo brotar inquietações e novos questionamentos no pesquisador), atividades realizadas no portal educacional (que caracterizaram o aprendizado dos participantes em formação, evidenciando a trajetória formativa percorrida por meio do processo de letramento digital) e caderno de pesquisa de campo (onde foram registradas as próprias expectativas do pesquisador quanto ao resultado das atividades desenvolvidas).

Após o levantamento das informações e transcrição das entrevistas adotou-se o método de análise textual discursiva, sendo a corrente teórica conhecida como Escola Francesa de Análise do Discurso (abreviada por AD) selecionada como mais adequada para análise dos dados apurados.

2. Ensino médio e uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

O ensino médio tem sido alvo de grande preocupação por parte de educadores, pesquisadores e estudantes, entre os quais Carneiro, para

quem "[o]s caminhos do Ensino Médio brasileiro têm oscilado ao longo de nossa história educacional. As reformas se sucedem e, com elas, o Ensino Médio ensaia passos, quase sempre trôpegos, na direção de um destino incerto" (CARNEIRO, 2012, p.8).

Muitos problemas são encontrados, independente dos contextos locais: faltam professores qualificados, salários baixos e desmotivadores dos docentes, famílias indiferentes ao que se passa na escola frequentada pelos filhos adolescentes, currículos enciclopédicos, prevalecendo a educação bancária, os recursos e materiais didáticos insuficientes, foco no preparo para exames de ingresso no ensino superior e desvio de olhar para a formação da cidadania. Sobre essa realidade, afirma Carneiro (2012):

> A nossa escola de Ensino Médio vive a fantasia de um aprendizado divorciado da ideia de educação básica. Por isso, todo o seu formato organizacional, curricular e docente não é para formar sujeitos autônomos, mas para formar identidades. Além disso, é uma escola escassa de meios e recursos que a qualifiquem. E como se não bastasse, não conta com um quadro estável de professores profissionais, mas, sim, de profissionais professores temporários (CARNEIRO, 2012, p.139).

Não desconsiderando esse cenário que envolve o ensino médio brasileiro, vislumbra-se, como oportunamente observa Carneiro (2012), que as razões para se pensar a respeito da utilização das TDIC na educação são de tripla natureza: as tecnologias adquiriram relevância na educação geral e os jovens estudantes são convocados a se inserir nesse novo contexto, que deve abranger todas as áreas e disciplinas; a tecnologia possibilita aplicar os conhecimentos e habilidades construídos ao longo de toda a educação básica; por meio do uso da tecnologia, o estudante constrói uma preparação básica para ingressar no universo do trabalho, tal como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20/12/1996) e é um dos objetivos do currículo.

Dessa forma, as TDIC podem contribuir para o efetivo aprendizado do aluno, servindo como mediadora e importante aliada na construção do conhecimento e conquista dos objetivos educacionais. As necessidades que se apresentam hoje apontam para um futuro no qual não será possível pensar na educação sem incluir as TDIC. Nessa direção, os resultados da

pesquisa, apresentados abaixo, podem inspirar docentes e instituições escolares a repensar suas práticas pedagógicas, articulando a presença dos recursos digitais de informação e comunicação nesse cenário.

3. Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

A análise dos dados levantados permitiu a elaboração, apresentação e discussão da categoria "Sala de Aula Ampliada", que guarda proximidade com a educação a distância na medida em que se sobressai como oportunidade para continuar o processo de construção do conhecimento dentro da proposta de um estudo em período integral relativo à possibilidade de um aprendizado contínuo, mediado pelas TDIC. Como afirma Kenski (2012):

> Tradicionalmente, a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos teóricos eram apresentados gradativamente às crianças após o ingresso nas instituições formais de ensino. Eles eram finitos e determinados. Ao final de um determinado grau de escolarização a pessoa podia considerar-se formada, ou seja, já possuía conhecimentos e informações suficientes para se iniciar em alguma profissão. O espaço e o tempo de ensinar eram determinados (KENSKI, 2012, p.29).

No entanto, o contexto atual oferece possibilidades de ensino e de aprendizagem *online*, tornando-se desnecessário o deslocamento do aluno ao local de estudo e a questão do tempo poderá estar condicionada à disponibilidade de alunos e professores envolvidos no processo educacional. O uso das tecnologias permitirá aos sujeitos estudar além do espaço e do horário escolar, não tendo limite de espaço, tempo ou conteúdo a ser focado.

Em relação ao portal educacional, o participante E10 enfatizou: "Bom, o portal está ali realmente como um extraclasse... uma atividade extraclasse que vai te ajudar fora da sala da aula... vai te dar um conteúdo a mais", destacando a possibilidade de acesso aos conteúdos em casa. (Informação verbal)[1]. Com a mesma linha de raciocínio, o discente E2 afirmou:

[1] Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

> Eu acho que o portal é muito útil, principalmente na parte das atividades que os professores propõem para os alunos através (sic) do portal. Eu acho que é uma ferramenta bastante útil porque, querendo ou não, está fazendo o aluno estudar em casa [...]. (Informação verbal)[2].

Os alunos mostraram-se interessados em atividades desenvolvidas pelo próprio professor: "Eu acho que fez diferença, sim. A 'sequência didática', como eu disse, é muito boa. Nela a professora expõe *links* para a gente estudar fora, então eu acho que é um recurso muito bom [...]" continuou E2 (informação verbal)[3], demonstrando que o ambiente online pode tornar mais proveitoso o estudo em casa, trazendo uma nova "roupagem" para a famosa "lição de casa". Visão evidenciada por outro colega:

> Eu acho que o portal é bastante útil até porque você acaba se limitando só com a escola, então você tem uma ferramenta fora dela que você possa acessar em qualquer lugar; eu acho que é bastante útil, claro que não é perfeito, podem ser melhoradas, etc., mas eu acho que em geral, como uma iniciativa, eu acho que é uma coisa que está caminhando bem e que só tem a acrescentar ao aluno, para ser sincero. (E8). (Informação verbal)[4].

Outro ponto interessante é que por meio dos acessos a outros materiais e ferramentas o aluno não se restringe apenas aos conteúdos da aula, tendo motivação para acessar outros *links,* além dos conteúdos curriculares convencionais, como se pode ver no depoimento a seguir:

> Eu acesso às vezes [as notícias informativas contextualizadas] porque normalmente agora a minha vida está muito corrida por causa da época dos vestibulares; não sei o que eu acessava muito. Li sobre Clarice Lispector, muito legal; li um também sobre as laranjas, muito, muito interessante; e aí são informações que eu acho que a gente acessando ... é conteúdo base para redação no vestibular e

---

2 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

3 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

4 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

> conhecimentos gerais, sabe, querendo ou não a gente é cobrado nisso também. (E12). (Informação verbal)[5].

A respeito do conteúdo para estudar em casa, os alunos citaram o caráter complementar do portal educacional:

> Acho que é assim, o portal não serve como uma enciclopédia, por exemplo, não pode ter tudo. Você tem que estudar, o portal é bom como complemento, tem várias referências no portal. Nos conteúdos, sim, os conteúdos são muito, muito, muito simplificados, mas não vejo como algo muito ruim porque você estuda em livros didáticos, você estuda pela internet, você estuda em outros materiais. O portal não tem muito essa função, pelo menos que eu vejo é só mais como complemento. Sim, se for ver por esse lado de querer um site que tenha bom conteúdo, sim, isso sim, eu diria que é um pouco frágil. Mas eu vejo mais o portal como complemento (E3). (Informação verbal)[6].

Alguns alunos tiveram a maturidade intelectual para perceber que não se trata de um ambiente de estudo completo, no qual encontrarão todas as informações, ou seja, "o portal não serve como uma enciclopédia", como citou E3. Esse aspecto foi ressaltado no discurso de E6:

> É bom porque acho que é um complemento para o que a gente vê na sala de aula, mas não dá para se basear só naquilo, porque tem umas coisas que são muito resumidas... muito vago... e a parte que é mais aprofundada é muito pouca, é mais para dar um complemento mesmo. (Informação verbal)[7].

Portanto, a ampliação do estudo para além da sala de aula pressupõe que exista um conteúdo que caminha junto com a sala de aula presencial, sendo complementado em casa pelo conteúdo virtual. Na visão de Peraya (2002), formação a distância pressupõe autoformação; é um pro-

5 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

6 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

7 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

cesso em que o aluno encontra no ambiente virtual um conteúdo para sua formação, mas ele é responsável pela leitura e compreensão desse conteúdo, num processo autoformativo. Portanto, é fundamental ao aluno ter interesse em ir além do conteúdo estudado em sala de aula e buscar nos ambientes virtuais disponíveis o complemento para sua formação.

O aluno não encontrava (e não podia esperar encontrar) no portal educacional o mesmo conteúdo ministrado pelo professor – primeiro porque o portal não foi elaborado pelo professor, mas por uma equipe formadora; segundo porque a apresentação no portal igual aos conteúdos passados pelo professor em sala seria uma mera repetição, sem nada acrescentar. O portal tinha[8] a proposta de revisitar os conteúdos e trazer um extra, ou seja, servia[11] para retomar, resumir e ampliar conhecimentos. O aluno fala sobre essa questão:

> É o que eu falei. Você consegue melhorar o que o professor explica; por exemplo, não entendi muito bem a proposta do que foi passado por um "X" professor em tal matéria, então eu utilizo do portal para tentar aprimorar um pouco mais, para tentar buscar um pouco mais de esclarecimento sobre a matéria; então essa é uma das funções que eu acho que é bastante útil porque você tem um complemento a mais e você tem uma segurança maior na hora de fazer provas, responder questões; eu adquiri mais conhecimento sobre tal matéria. (E8) (Informação verbal)[9].

Depoimento similar foi o E12, que afirmou:

> Nossa! Eu acesso muito, eu uso tanto para estudar para as provas da escola quanto para os conteúdos do cursinho, porque eu estou fazendo cursinho pré-vestibular e os professores passam muito correndo por cima da matéria. Alguma coisa que a gente não viu aqui aí eu pesquiso lá no portal e ainda faço os exercícios. (Informação verbal)[10].

---

8 A parceria entre a escola e a empresa responsável pelo portal educacional foi encerrada em dezembro/2014 devido à contenção de custos do Governo do Estado de São Paulo, não abrindo novas licitações para a oferta desse serviço no ano seguinte.

9 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

10 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

Além da possibilidade de contato com os conteúdos, houve também a possibilidade de estudo no horário em que o aluno tivesse disponibilidade:

> [...] em casa a gente está mais tranquilo, assim, pega um tempo para fazer só aquilo; agora, na sala de aula você está meio que por obrigação, sabe? Ah! Tem que vir pra aula, tem que ouvir a professora falar, mas se você pega na sua casa e entra é porque você quer mesmo, então acho que o rendimento, assim, você aprende mais (E6). (Informação verbal)[11].

Alguns alunos também enfatizaram a possibilidade de utilizar outros recursos para sua formação, como visuais, auditivos e escritos: "A redação, né, porque redação, os temas... é muito útil, tem os vídeos, tem os textos motivadores e dá pra estudar tranquilo no final de semana" (E5). (Informação verbal)[12]. A proposta de um tema de redação com uma coletânea de textos e vídeos motivadores tornava-se inovadora, pois além de trabalhar com recursos visuais e textos orais também ajudava o aluno a refletir sobre o que ouvia, além de nutri-lo com informações que ele podia usar durante a redação.

A mescla de recursos também foi enfatizada por E12:

> [...] porque o que a gente estuda na sala é pouco, querendo ou não eu percebo pelo cursinho pré-vestibular. Também é muito conteúdo para estudar, literatura, gramática e é muita coisa. A gente tem pouca aula durante a semana, então a oportunidade de estar vendo em casa, assistindo vídeo, vendo as coisas, possibilita, assim, um maior aprendizado; acho que dá para aproveitar mais os conteúdos (Informação verbal)[13].

Portanto, existiu unicidade discursiva apontada nas falas dos participantes que reconheceram o portal educacional não apenas como com-

11 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

12 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

13 Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

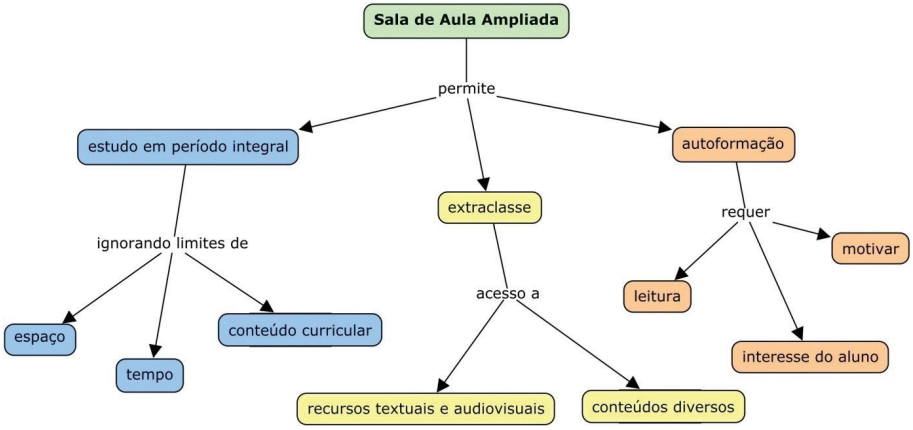
plemento, mas como uma possibilidade a mais de estudo que permitiu o aprendizado por meio de outros recursos tecnológicos inseridos nas atividades propostas.

Ainda sobre os conteúdos concisos e resumidos, assim se manifestou E9: "Eu faço cursinho e lá é tudo muito resumido e muito rápido. O portal te auxilia para dar uma resumida quando chega em casa. Você vai, vê, lê e você aprende mais, eu acho que ajuda bastante" (Informação verbal)[14].

Assim sendo, os alunos visualizaram o portal educacional e as ferramentas que ele oferecia como boa oportunidade para ampliar seus estudos para além do espaço e do horário escolar. Sobressaíram em seus discursos, mais uma vez, o portal educacional como complemento, as facilidades do estudo em casa no horário que lhes convém, a possibilidade de acesso aos conteúdos resumidos – mais concisos ou que possam expandir o aprendizado em sala.

Para concisão dos resultados apresentados e discutidos, segundo os procedimentos metodológicos adotados, elaborou-se o mapa conceitual abaixo:

Imagem 1: Sala de aula ampliada



Fonte: PERICO, 2015, p.110.

[14] Entrevista colhida em pesquisa de campo realizada no Bairro Baeta Neves (São Bernardo do Campo) em outubro/2013, com alunos do ensino médio de instituição escolar pública que utilizavam portal educacional.

Considerações e recomendações

O estudo mediado pelas TDIC – não somente no ensino médio, mas também nos outros níveis de formação – pode trazer grandes vantagens ao aprendizado do aluno, sendo possível conciliar o ensino presencial com a educação *online* na medida em que existam recursos físicos e motivacionais, proporcionando a ampliação do estudo além do horário e do perímetro escolar.

Diante das reflexões acima, é válido experimentar, testar e adotar práticas e ferramentas da EaD para complementação das aulas do ensino médio regular, uma vez que se conseguiu resultados satisfatórios nos processos mediados pelo portal educacional. No entanto, para que qualquer proposta inovadora tenha sucesso fazem-se necessários o envolvimento e o interesse dos sujeitos participantes do processo de ensino e de aprendizagem, bem como a oferta de equipamentos que sirvam como suporte para desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).

PERAYA, Daniel. O Ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiatizada. In: ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERICO, Lucivânia A. Silva. **Ensino Médio, Língua Portuguesa e Portal Educacional**: percepções emergentes das narrativas de alunos inseridos em práticas de letramento digital. 2015. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo.

Crescendo e jogando: *games* em educação

Rafael da Silva e Silva*

RESUMO
O presente texto tem por finalidade apresentar um relato de vida fazendo considerações sobre o texto de João Mattar, "Games em Educação". Na ocasião deste trabalho, foi possível fazer algumas considerações a respeito das teorias apresentadas pelo autor comparando-as à minha experiência de vida, alguém que cresceu permeado pelos *games*, encaixando-se ao grupo definido por tais teorias como "geração *game*". O autor apresenta, entre alguns conceitos, o de aprendizado tangencial e também trabalha com as teorias de Inteligência Múltipla, de Howard Gardner. Diante da minha experiência de vida, essas teorias dariam conta das contribuições educacionais proporcionadas pelos jogos eletrônicos? Faz-se necessário o estudo da influência de *games* na educação de uma pessoa? Essas e outras perguntas são o ponto de partida para apresentar a trajetória da minha formação educacional e como esse tipo de jogo influenciou a minha carreira profissional. Além disso, apresento as contribuições de outro tipo de jogo, não eletrônico e menos difundido do que os *games* eletrônicos, conhecido como RPG, que vale a pena ser considerado na formação daqueles que o jogam.
Palavras-chave: *Game* em educação. Relato de vida. *Videogame.* RPG.

---

* Doutorando em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo, pesquisador no Centro de Memória da Educação de Praia Grande na área de História da Educação e professor do Ensino Fundamental na rede pública de Praia Grande/SP.

A ideia de escrever este relato surgiu durante o curso ministrado pela professora doutora Adriana Azevedo sobre *Games e Educação,* na Universidade Metodista de São Paulo no ano de 2014. Na ocasião discutiu-se a partir da experiência de vida dos alunos e professores presentes, a bibliografia específica do tema e a influência dos *games* na educação formal e informal das gerações nascidas na década de 1980 e posterior a ela, quando *games* e mídias eletrônicas de comunicação passaram a exercer forte influência sobre a sociedade. Este texto não tem a pretensão de se apresentar como pesquisa com rigoroso método e vasta bibliografia. Pretendo expor aqui experiências e reflexões sobre a infância e adolescência e a influência dos jogos virtuais em minha formação. Como nasci na década de 1980 e o *videogame* foi um equipamento presente em minha infância e adolescência, é possível traçar algumas considerações que podem contribuir para o debate na área.

Meu primeiro contato com o mundo dos *games* foi no fim da década de 1980 com o console lançado pela empresa *Atari*, considerada percussora no lançamento dos primeiros equipamentos de *videogame* produzido para o entretenimento, e o feito ganhou amplo espaço no mercado, apesar de existirem jogos anteriores. Esse console foi produzido ainda na década de 1970 nos Estados Unidos e entrou em franco declínio na década de 1980 (MATTAR, 2010). Naquele período, contudo, no Brasil ainda possuía um relativo número de vendas. Apesar de ter sido meu primeiro *game*, não tenho lembranças marcantes de como influenciou minha vida devido à minha pouca idade (uma vez que sou nascido em 1984). É provável que tenha exercido maior influência sobre meus irmãos mais velhos que puderam desfrutar do aparelho com maior intensidade, pois eles relembram a diversão proporcionada pelo console com frequência. Pode-se dizer que a iniciação de fato nos mundos dos *jogos eletrônicos* se deu com a aquisição por parte da minha família do *Nintendo*, principalmente com o lançamento do *game* Mario 3 e outros títulos adquiridos posteriormente. O *Nintendo* foi lançado em 1983 e ganhou o mercado brasileiro anos mais tarde, sendo o game Mário 3 um dos maiores sucessos de vendas de todos os tempos na história do *videogame*.

Logo o mercado de *games* se tornou um campo de disputa. A empresa SEGA lançou o console *Master System* e em seguida, o *Mega Drive*. A *Nintendo* por sua vez, no início da década de 1990 distribuiu seu console de

16 *bits*, intitulado *Super Nintendo*. No início dos anos 1990 a disputa mercadológica entre a SEGA e a *Nintendo*, com seus consoles de oito e 16 *bits*, permeava as discussões de jovens e adolescentes que tentavam chegar a um consenso sobre qual era o melhor, mais divertido, tecnológico etc. Em seguida a empresa *Sony* percebeu a crescente possibilidade do mercado dos *games* e lançou o *Playstation*, que entrou na disputa amplamente dominada até então pela SEGA e a *Nintendo*, apesar da existência de outros jogos e plataformas.

Em meados da década de 1990, os consoles já possuíam 32 *bits* e a tecnologia de cartucho entrava em obsolescência devido o surgimento do CD (*Compact Disc*). Ainda assim, a *Nintendo* lançou em 1996 o *Nintendo 64*, explorando a tecnologia do cartucho quando o mercado dos CDs era a realidade naquele momento. Assim seguiu-se o desenvolvimento dos *games*, com a entrada da *Sony*, da *Microsoft* e dos títulos desenvolvidos para os computadores PC (WHITWARTH, 2013). Como muitas outras crianças e adolescentes da época categorizados como geração Y, acompanhei o desenvolvimento desse mercado. Após o *Nintendo* 8 *bits*, minha família possuiu o Mega e o *Master,* lançados pela SEGA, e em seguida o *Super Nintendo*. O mesmo aconteceu com as outras crianças do local onde cresci. Logo o desenvolvimento de *games* era um dos assuntos principais entre os amigos, juntos com outros interesses: esportes, brincadeiras, relacionamentos etc.

O autor João Mattar, na obra "*Games* em Educação", faz um levantamento de estudos sobre a influência dos *games* no aprendizado e na formação de jovens e crianças. Discute o interesse que os *games* despertaram em educadores na década de 1990 ao perceberem que crianças e jovens ficavam muito tempo diante de *games* e discutiam como poderiam aproveitar tal interesse de forma positiva do ponto de vista educacional. Assim, surgiram jogos com propósitos exclusivamente pedagógicos, a fim de ensinar determinados temas da tradicional grade curricular escolar. Logo em seguida o autor apresenta a crítica a essa concepção de *games*, afirmando que há uma separação ainda muito marcante entre games educacionais e games para a diversão, principalmente porque vários games educacionais produzidos até agora são muito chatos (MATTAR, 2010). Acontece, contudo, que *games* que não são elaborados com fins especificamente educacionais também podem educar. O texto apresenta o termo "aprendi-

zagem tangencial" defendendo a ideia de que jogos tradicionais voltados ao entretenimento também desenvolvem uma série de habilidades que promovem a aprendizagem de forma indireta.

O termo aprendizagem tangencial ganha relevância junto às teorias de Howard Gardner das "inteligências múltiplas". Segundo Gardner (GARDNER, 1994; 1996), a inteligência humana está dividida em múltiplas inteligências, apresentando maior ou menor aptidão para as mais diversas atividades, variando de pessoa para pessoa. Seus estudos tiveram início no campo da neurociência, mas logo ganharam amplo espaço na área da educação, representando uma opção teórica viável à compreensão do processo educacional, em oposição, por exemplo, ao antigo método de teste de QI (Quociente de Inteligência). Além de oferecer uma teoria com maior flexibilidade para a compreensão da complexidade da inteligência humana, o conceito de Gardner entende que cada inteligência pode ser estimulada e desenvolvida de forma mais intensa na infância, podendo ser continuada na fase adulta com menos intensidade (GARDNER, 1994; 1996). A aprendizagem tangencial ocorre justamente pelo fato de o *game* expor a pessoa a uma série de estímulos ao cérebro e que necessita de respostas rápidas trabalhando com variadas inteligências simultaneamente, passando pela inteligência musical, pela linguagem, matemática e principalmente espacial, uma vez que é necessária a constante abstração dos espaços e interpretação das imagens ali presentes.

A primeira e mais notável contribuição dos *games* para a minha educação foi o contato com a Língua Inglesa. Em geral, até recentemente os jogos eram publicados basicamente em inglês e/ou japonês. Mas, visando acompanhar o crescimento do mercado consumidor em todo o mundo, os produtores começaram a incluir traduções para outras línguas, inclusive para o português. Atualmente um grande número de brasileiros atua no desenvolvimento de *softwares* e jogos nacionais, dos quais muitos são contratados pelas empresas estrangeiras a fim de auxiliar na produção da versão em português. A Língua Inglesa aprendida formalmente no ensino básico e em curso complementar extraclasse era amplamente praticada com *games*, uma vez que a compreensão do enredo, principalmente títulos com maior complexidade, não seria possível sem a utilização da língua estrangeira e do uso de dicionários. Alguns títulos valorizam mais a jogabilidade e a ação, deixando o enredo e a trama em segundo plano.

Outros, contudo, são tão aprofundados que a não compreensão da trama e do enredo inviabilizam a sequência do *game* e até a sua conclusão, como, por exemplo, os RPGs, em que a ação dá lugar a grandes textos, estratégias e a quebra-cabeças. Outro tipo de *game* muito difundido nos anos 1990 em que a linguagem e a interpretação do enredo eram fundamentais para a sequência do enredo foram os chamados *point-and-click*. Essa plataforma era desenvolvida pela Lucas *Arts* para equipamentos PC e contou com muitos títulos de sucesso, a exemplo de *Full Throttle e Fantasmagoria.* Consistia em selecionar uma ação com o *mouse* e clicar nos objetos ou no cenário presentes na tela, sendo necessária a leitura atenta dos diálogos para a solução dos mais variados enigmas. Infelizmente essa plataforma foi abandonada pelos produtores.

Recentemente, ao ingressar o curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, sabia que seria necessário demonstrar proficiência em língua estrangeira. Seria preciso um estudo prévio para alcançar um bom resultado nesse exame. Por que não retomar a prática do *videogame* como forma de estudo? Assim, durante alguns meses joguei o *Final Fantasy VI,* produzido pela *Square* em 1994, um título clássico do RPG que ainda não havia concluído. Como o jogo possui enredo complexo com grandes textos, foi uma boa forma de estudo e o resultado na avaliação revelou-se positivo.

Houve um lançamento para o Nés no final dos anos 1980 intitulado *Metroid*, que alcançou relativo sucesso. O enredo desse *game* é bem interessante e complexo para a sua época. Trata-se de uma caçadora de recompensas espacial chamada Samus Aran dotada de uma superarmadura simbiótica criada pelo povo alienígena *Choso* que foi enviada ao planeta *Zebes* para recuperar os alienígenas *metroids,* capturados pelos *piratas espaciais*. O jogo teve uma sequência para o *videogame* portátil *Game Boy* e outra para o console de 16 *bits* Super *Nintendo* com o título Super *Metroid*. Esse último obteve sucesso de vendas e até os dias atuais é considerado um dos maiores títulos de todos os tempos. Outros títulos da franquia Metroid foram lançados para os consoles mais modernos da *Nintendo*, a exemplo do *Wii*. No primeiro *game* da série, Samus viaja ao planeta Zebes com sua armadura e sua nave para encontrar os "*metroids*" capturados pelos piratas espaciais para utilização como arma letal. Na continuação para *Super Nintendo* ficou claro no início do *game* que o *Metroid* era estudado pelos cientistas para se descobrir suas propriedades especiais até

ser sequestrado pelos piratas espaciais e levado para o planeta *Zebes* novamente. Esse planeta era controlado pelo *Mother Brain* (Cérebro Mãe) e é oco em sua constituição geológica, criando ambientes cavernosos assustadores de extensos labirintos subterrâneos. Um aspecto interessante é que esse *game* não segue uma sequência linear de fases. Foi um dos primeiros, se não o primeiro, a possibilitar a exploração do cenário de forma integral e livre de acordo com a vontade do jogador. O jogo avança à medida que se encontra itens que possibilitem acessar novos locais, bem como localiza novos itens e os piratas espaciais que controlam o planeta. Essa característica livre de *Metroid* exige do jogador a capacidade de abstração do ambiente e a elaboração de mapas mentais, ou mesmo escritos em determinadas partes, para encontrar a saída e outros itens. Trabalha diretamente com a inteligência de abstração espacial.

Quando criança, entre amigos, a exploração dos bairros vizinhos na cidade de Santos, no litoral do estado de São Paulo passou a seguir a mesma lógica. Com o uso de patins ou em bicicletas fazíamos a exploração urbana intencionalmente, como acontecia nos *games Metroid* e *Super Metroid*, necessitando de abstração do ambiente semelhante ao jogo. Aparentemente um processo cognitivo semelhante e que trabalha, do ponto de vista das teorias de Gardner, habilidades de abstração espacial.

O lançamento do *Nintendo* resultou em mudança significativa na possibilidade de criação dos jogos virtuais, graças às tecnológicas empregadas na época. Obviamente que se elas forem comparadas aos dispositivos eletrônicos atuais pareceriam inovações quase insignificantes – mas com os recursos do *Nintendo* de 8 bits os *games* passaram a ter enredo mais aprofundado, com possibilidade de histórias introdutórias, sequência e mesmo um final digno do esforço empregado para alcançá-lo, o que pouco aconteceu nos primeiros *games* lançados na década de 1970 e início dos anos 1980. Outra inovação foi a possibilidade de trilhas sonoras muito mais elaboradas do que o console anterior. Ainda que limitados, alguns músicos se destacaram na produção de música para *games*. O salto decisivo aconteceu mesmo com a chegada dos consoles de 16 bits, com o *Mega Drive,* da SEGA, e o *Super Nintendo*. Naquele momento os compositores de trilhas sonoras de *games* começaram a se destacar, incluindo seus nomes nas capas dos títulos. O grande exemplo foi Yuzo Koshiro, que compôs músicas para os títulos *Actraise* e *Street of Rage* 2, e se tornou o primeiro

compositor para *games* que teve seu nome publicado no encarte do título.

As trilhas sonoras dos jogos foram algo marcante para as gerações do *videogame*. Muitas são lembradas até os dias atuais por mim e por outras pessoas com quem converso sobre os *games* dos anos 1980 e 1990. Utilizávamos um gravador analógico para gravar e ouvir posteriormente as melhores trilhas sonoras. Composições de Yuzo Koshiro realmente se destacavam e estavam entre as favoritas. Segundo os estudos apresentados por Mattar, alguns pesquisadores acreditam que a "geração *game*" costuma enxergar o mundo e encarar a vida como um grande *videogame*, realizando atividades em que se busca um resultado final, uma recompensa, assim como acontece nos jogos, concluir e prestigiar o final. Para isso, perpassa toda uma linguagem metalinguística repleta de signos representados pelas músicas e suas mudanças de acordo com a transição das fases, das situações. Assim, a música no jogo eletrônico representa simbolicamente situações vivenciadas pelos jogadores, criando uma relação com o aprendizado em questão. Acredito que essa vivência seja válida, pois até hoje situações semelhantes a certas experiências no mundo dos *games* lembram-me instintivamente determinadas músicas dos jogos em que tais experimentos foram mais marcantes. Um dos *games* que eu mais joguei, o *Mega Man 3* para Nes, proporcionou uma experiência muito marcante nesse sentido. Ao concluir as nove fases com seus respectivos chefes, passa-se para o castelo do Dr. Willy, o vilão da história, e a trilha sonora muda, dando a sensação de reta final para a conclusão do *game*. Curiosamente é a mesma música que vem à minha mente quando estou prestes a concluir um objetivo complexo, como a pós-graduação *Stricto Sensu*, por exemplo.

Roleplaying Game (RPG)

Anteriormente foi comentado sobre a contribuição dos *games* RPGs e sua complexidade de enredo. Na verdade, é uma modalidade de *game* inspirada em outro tipo de jogo chamado *Roleplaying Game*. Diferentemente dos jogos eletrônicos, nos RPGs clássicos (termo aqui utilizado fazendo distinção aos jogos eletrônicos) utiliza-se livros, fichas de anotações, lápis, borracha e, principalmente, muita imaginação. Esse tipo de jogo surgiu em meados da década de 1970 nos Estados Unidos, se espalhando para o restante do mundo anos mais tarde com a publicação de livros em outras línguas, inclusive o português.

O RPG clássico não se popularizou tanto quanto os *games* eletrônicos, mas não se pode negar a influência sobre aqueles que o jogaram (RODRIGUES, 2004). Trata-se de um jogo que se passa na imaginação dos participantes a partir do ato de contar histórias. A diferença do RPG para o "faz de conta" comum é a possibilidade de participação e intervenção nas histórias contadas. O significado do termo *Roleplaying Game* aproxima-se de jogo de interpretação, uma vez que os jogadores contam suas ações a partir da interpretação, cabendo aos demais imaginar o que aconteceu de acordo com o narrado. Nessa brincadeira existe um narrador chamado de mestre e os demais jogadores, que devem criar um personagem fictício. O mestre é responsável por criar a história e contá-la aos demais jogadores, que narram suas ações aos demais e ao mestre de acordo com o desenrolar da história. Cabe ao narrador dirigir a aventura, dosar os desafios, a ação e o humor, assim como um roteirista de filme. É necessário, no entanto, estabelecer limites à imaginação. Por isso existem os chamados sistemas – livros que definem as regras ao jogo que geralmente são estabelecidas com o uso de dados numéricos. Por exemplo, um jogador resolve escalar uma parede com certo grau de dificuldade. Assim, verifica-se a habilidade do personagem para escaladas e também a dificuldade imposta pela parede. Em seguida jogam-se os dados numéricos para saber se o jogador obteve êxito ou não.

O sistema do RPG mais difundido no mundo foi o *Dungeons & Dragons,* que explora o ambiente medieval fantástico, inspirado, entre outros, nos romances fantásticos de J.R.R. Tolkien, autor de "O Senhor dos Anéis" (RODRIGUES, 2004). Explora ainda dinâmico combate com a utilização de diferentes dados numéricos, levando em consideração habilidades de guerreiro, arma, armadura etc. Geralmente os jogadores lutam contra monstros fantásticos e mitológicos, dependendo da aventura em questão, como, por exemplo, medusa, quimera, dragões e outros. Esse sistema ficou muito famoso com a criação do desenho de mesmo nome, sendo que no Brasil foi apresentado como Caverna do Dragão, e segue uma narrativa muito semelhante ao jogo em si.

Existem outros sistemas que exploram os mais variados ambientes: mundo obscuro dominado pelos vampiros, futuro caótico e apocalíptico e até mesmo desenhos animados. Como o RPG não tem limites de criação, dependendo da imaginação daqueles que o jogam apresenta inúmeras

possibilidades de aplicação educacional e pedagógica, sendo possível a exploração de ambientes históricos e geográficos. O sistema GURPs, por exemplo, lançou complementos de cunho educacional sobre a história do Brasil (RICON, 1999). É possível realizar a teatralização de eventos ensinados na sala de aula e inserir os alunos como agentes ativos nos temas das matérias, possibilitando-lhes aprender os conteúdos de forma mais lúdica e significativa. É possível "viajar" com os alunos pelo interior do corpo humano, no qual devem buscar uma maneira de percorrer a corrente sanguínea ao conhecer cada parte que o compõe até encontrar a saída. Os discentes podem interferir num evento histórico, como, por exemplo, a Revolução Francesa, e ver de perto a Queda da Bastilha. Nesse processo é provável que ocorra a chamada aprendizagem tangencial, exposta no início do texto.

Apesar da grande variedade de sistemas, iniciei no mundo do RPG junto com mais dois amigos e criamos um sistema próprio, uma vez que não havia recursos financeiros para a aquisição dos livros específicos necessários. O nosso sistema provisório de regras e cenário vigorou até conseguirmos uma fotocópia do livro básico de regras *Advanced Dungeons & Dragons* – Livro do Jogador. Entrar em contato com o mundo do RPG me possibilitou explorar o universo fantástico da leitura. Logo eu me tornei o mestre do grupo e era necessário buscar inspiração para enriquecer as histórias. A biblioteca logo se tornou um local frequente e corriqueiro de leitura e pesquisa para a elaboração de novas aventuras para os jogadores. Assim, rapidamente me despertou um forte interesse por História, principalmente a antiga e a medieval, o que foi decisivo para a minha escolha profissional anos mais tarde no curso de Licenciatura Plena em História. Posso afirmar que alguns passos da minha carreira profissional como professor e pesquisador iniciaram-se com *games* e RPG, atingindo maior peso que a educação formal.

Em toda a minha escolarização estudei em escolas públicas. Vivenciei a implantação da Progressão Continuada e as mudanças da nova LDB na década de 1990. Era evidente para nós, alunos, a desorganização dos professores frente às novas mudanças, principalmente pelo fato de não haver mais a retenção. Alguns afirmavam categoricamente que não seria mais possível conter a indisciplina, uma vez que não havia como punir o aluno sem a retenção anual. Além disso, a escola sofria constantemente

com a ausência de professores. No ensino médio, por exemplo, quase não tive aulas de História, disciplina fundamental à minha escolha profissional. No segundo e no terceiro anos, não teve professor de História na minha escola, sendo o docente eventual o responsável por substituir os faltantes – ele assumiu de forma indireta as aulas e aplicou o Projeto de História Regional, ou seja, da cidade de Santos. Diante da falta de conteúdos e leituras, o aprendizado somente foi possível graças ao capital cultural adquirido fora da sala de aula, na vivência com amigos, família e jogos eletrônicos e imaginários.

Algumas considerações

O texto de João Mattar faz um levantamento bibliográfico muito interessante sobre o *game* – vai além da possibilidade de uso dos jogos em sala de aula e apresenta uma série de estudos que consideram o *game* em si como ferramenta que educa crianças e adolescentes. Ainda que haja uma discussão no âmbito familiar e acadêmico a respeito dos possíveis malefícios que os jogos em excesso podem causar à saúde – queixa comum entre pais e professores –, aparentemente o debate apresentado demonstra que os *games* têm muito a contribuir para a formação das pessoas, tanto utilizados formalmente pela educação ou simplesmente como forma de entretenimento.

É difícil, contudo, atribuir somente aos *games* a responsabilidade de transformação de toda uma geração. A partir da década de 1980 a popularização do computador, a disseminação da internet, a invenção e a evolução do *videogame* e a indústria do entretenimento de uma maneira geral trouxeram mudanças sociais decisivas à cultura no mundo. Esse processo se consolidou no plano político com o fim da União Soviética, que refletiu o triunfo da sociedade capitalista em boa parte do mundo. (HOBSBAWM, 2008). Apesar do forte peso dos *games* eletrônicos no abismo que separa as gerações anteriores e posteriores aos anos 1980, deve-se lembrar da mudança radical de valores culturais que se operaram nesses anos com o advento das novas tecnologias. Contudo, pelos estudos apresentados, aqueles que conviveram ou convivem com *games* inevitavelmente estruturam sua mente de maneira dinâmica para o aprendizado e apresentam uma gama variável de soluções para os mais variados problemas com que

se deparam, se comparado com as gerações anteriores ou mesmo aqueles que não têm acesso ao mundo dos *games*.

Vislumbra-se um futuro promissor com o aprimoramento dos *hardwares* responsáveis pelo bom desempenho dos jogos, ao mesmo tempo em que se tornam miniaturizados e de fácil acesso a uma parcela cada vez maior da sociedade. Classes sociais que antes estavam à margem do consumo de aparelhos eletrônicos agora têm maior acesso. Instituições sociais, a exemplo da escola, estão fadadas ao desaparecimento em sua forma tradicional caso não acompanhem as transformações impostas pela disseminação dessas tecnologias e pelo seu uso popularizado.

Referências

COOK, Davi "Zeb". **Advanced Dungeos & Dragons – Livro do Jogador.** São Paulo: Abril, 1995.

GARDNER, Howard. **Estrutura da Mente.** Porto Alegre: Artmed; 1994.

GARDNER, Howard**. Estruturas da Mente - A teoria das Inteligências Múltiplas.** Porto Alegre: Artmed, 1996.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Extremos (1987 – 1914).** São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MATTAR, João. **Games em Educação: como os nativos digitais aprendem.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

RICON, Luiz Eduardo. **GURPS, Entradas e Bandeiras.** São Paulo: Devir, 1999.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da imaginação no Brasil.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

WHITWORTH, Hugh. **A História do Video Game.** 2013 <https://www.youtube.com/watch?v=xIrs9js0uHo>. Acesso em: 10 jul. 2015.