

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO:

Do ensino presencial à
Educação a Distância.



Mario Marcos Lopes
Emerson Benedito Ferreira
(Organizadores)

Pesquisas em Educação:

do ensino presencial à educação a distância



Pedro & João
editores

**Mario Marcos Lopes
Emerson Benedito Ferreira
(Organizadores)**

Pesquisas em Educação:

do ensino presencial à educação a distância

 **Pedro & João**
editores

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Mario Marcos Lopes; Emerson Benedito Ferreira (Orgs.)

Pesquisas em educação: do ensino presencial à educação a distância. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 165p.

ISBN 978-85-7993-620-3 [Impresso]
978-85-7993-790-3 [Ebook]

1. Pesquisas em educação. 2. Ensino presencial. 3. Educação a distância. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP-Bauru/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2019

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – (Re)significando conhecimentos...	7
Ricardo Desidério da Silva	
O BOSQUE MUNICIPAL FÁBIO BARRETO – RIBEIRÃO PRETO/SP COMO OBJETO DO ESTUDO DO MEIO: UMA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM ANÁLISE DE RELATÓRIOS	9
Odair Ribeiro de CARVALHO FILHO	
O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIZANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	29
Luciano Ferreira PELEGRINI Mario Marcos LOPES	
A INTERFERÊNCIA INTERPESSOAL DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	65
Luís Eduardo Freitas de ALMEIDA Mario Marcos LOPES	
ADOLESCÊNCIA E MÍDIA: (RE)SIGNIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR	95
Adauto Luiz CARRINO	

**A ARTE DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS
CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA** 119

Valdson Costa ALMEIDA
Mario Marcos LOPES

**OS FÓRUNS DE DISCUSSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA** 149

Mario Marcos LOPES
Emerson Benedito FERREIRA

INTRODUÇÃO

(Re)significando conhecimentos...

O ato de ensinar consiste em árduos e frequentes desafios para nós educadores. Desafios estes, marcados, pelos primeiros passos ainda em nossa formação inicial e que, na busca incansável por novos conhecimentos se estende cotidianamente, ora por nossa ação docente, ora por infinitas leituras/pesquisas/produções.

Assim é a proposta deste livro, e que me sinto honrado em prefaciá-lo. Um livro, que se objetiva na comunicação e socialização da produção de pesquisadores de conhecimentos elaborados a partir de reflexões sobre a prática educativa, do ensino presencial à educação a distância. Um livro que nos direciona para além do método tradicional, onde o professor era acostumado a esquemas pontos, transmitidos e reproduzidos, mas que aqui, somos impulsionados a conhecer as tecnologias para formar e educar em uma nova cultura da qual vivenciamos.

Neste livro, organizado por Mario Marcos Lopes e Emerson Benedito Ferreira as práticas de experiências são elencadas, o que nos possibilita tomarmos como exemplos daquilo que foi e está dando certo. Assim como, são apresentadas novas ferramentas como recursos didáticos, principalmente a partir do uso das tecnologias nos dias atuais.

Percebe-se, que o conjunto da obra, tal qual seus organizadores, são pesquisadores comprometidos com uma perspectiva de transformação do que está posto. E tal perspectiva, nos coloca, como educadores que somos, diante de desafios sobre os quais buscamos (re)significar

conhecimentos, inclusive nas relações interpessoais professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno e para além delas.

Novos tempos, novos meios e novas abordagens. Os desafios estão lançados e cabe a nós darmos espaços a novas inquietações que possam vir a surgir a partir da leitura deste livro. Uma obra, que por si só lhe permitirá novas investigações. Basta desafiar-se a si mesmo. Boa leitura!

Verão/2019

Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Apucarana e do Programa de Mestrado em Educação Sexual da UNESP, Campus de Araraquara-SP.

O BOSQUE MUNICIPAL FÁBIO BARRETO – RIBEIRÃO PRETO/SP COMO OBJETO DO ESTUDO DO MEIO: UMA PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA COM ANÁLISE DE RELATÓRIOS¹

Odair Ribeiro de CARVALHO FILHO²

1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado foi resultado de uma análise de relatórios³ feitos como forma de avaliação após um Estudo do meio realizado no Bosque Municipal “Fábio Barreto”, no município de Ribeirão Preto/SP no mês de

¹ Este trabalho é resultado de apresentação oral e de publicação dos anais do 6º Encontro Regional de Geografia (EREG) realizado na Unicamp em outubro de 2018.

² Possui graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2007), graduação em Pedagogia (Licenciatura) pela Universidade de Uberaba (2010) e graduação em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Metropolitana de Santos (2014). Possui Pós-Graduação em Ética, Valores e Saúde na Escola - Universidade de São Paulo - USP - Ribeirão Preto (2012) Atualmente é Professor de Geografia da ETEC José Martimiano da Silva e ETEC Ângelo Cavalheiro; Professor de Geografia da Rede municipal de educação de Ribeirão Preto e membro pesquisador do Grupo de Estudos da Localidade - ELO, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) Ribeirão Preto - SP. Aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP). E-mail: or.cf@usp.br

³ Optamos por selecionar apenas quatro relatórios para realizar a análise devido ao número de páginas do trabalho, e ao fato de a pesquisa se concentrar em estudar alguns conceitos bases no ensino de Geografia. A análise dos relatórios selecionados será feita na parte específica por meio de pequenos trechos para melhor entendimento.

Março do ano de 2018. A sala alvo da pesquisa foi o 1º Ensino Médio integrado ao Técnico (ETIM) de Administração de uma unidade da ETEC Paula Souza.

Os alunos desenvolveram um estudo de conceitos fundamentais em Geografia por meio de uma metodologia que envolveu aulas teóricas, trabalho de campo interdisciplinar e retorno à sala com debate e elaboração de escrita de relatórios nos quais podemos perceber indícios da apropriação de conceitos em Geografia como Espaço Geográfico, paisagem, ação antrópica e cultura pelos alunos.

Na sociedade contemporânea líquida que vivemos (BAUMAN, 2001), a Escola é diluída das suas funções essenciais, sendo uma delas a aprendizagem por meio do ensino de vários componentes do conhecimento científico acumulado pela humanidade. Ensinar e discutir assuntos está mais complexo de se atingir com êxito e plenitude nos mais diversos ambientes educacionais formais e não formais.

Cabe ao professor gerir inúmeras situações para promover situações de aprendizagem do coletivo no ambiente escolar. Os professores enfrentam o mundo globalizado e a enxurrada de dados e acontecimentos da chamada “sociedade da informação, assim como a sua manipulação” (CALHEIROS; CARDOSO, 2006).

A sala deve ser formada e construída por conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Dessa forma, é necessário rever constantemente seus meios de ação pedagógica para acompanhar a sociedade da informação no mundo contemporâneo. Um ponto fundamental é ver o aluno não mais como sujeito passivo do conhecimento, e sim como um ser ativo e com múltiplos saberes e conhecimentos prévios (AUSUBEL, 2003).

Com base nesse contexto educacional e social, o trabalho apresentado visa enriquecer as práticas docentes ao propor uma outra forma de olhar o ensino de Geografia, na qual a aplicação do Estudo do meio no ambiente escolar se torna fundamental (PONTUSCHKA, 2009).

As aulas de Geografia, muitas vezes, são restritas ao espaço das paredes da Escola e aos livros didáticos de forma segregada com a totalidade do conhecimento científico. Devemos, enquanto docentes e profissionais da educação, romper com este paradigma, propondo ações que visem à compreensão do espaço vivido e real (PONTUSCHKA, 2009).

As aulas de Geografia surgem como nova perspectiva em relação ao aluno, à Escola e ao espaço, pois o aluno passa a “ver” a Geografia em vez de “ler” a Geografia, permitindo, maior compreensão do espaço geográfico (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2011).

O uso do Estudo do meio traz não somente a Geografia do espaço à tona, mas também questões sociais, culturais e econômicas em diferentes modalidades do presenciado, vivido e compartilhado, além de despertar a curiosidade epistemológica de todos os membros da comunidade escolar (FREIRE, 2000). Para Pontuschka (2009, p. 178),

Os Estudos do Meio podem fortalecer, para além de sua dimensão estatal, a dimensão pública da educação. Trata-se da organização de fóruns de discussão para os problemas vividos coletivamente pela comunidade onde a escola está inserida. Ao desvelar as injustiças sociais e outras questões que afetam o bem-estar de uma determinada comunidade escolar.

Dessa forma, o aluno e o professor desenvolvem um companheirismo e cumplicidade com uma análise do amplo leque que é a realidade. Essa possibilidade

pedagógica e o trabalho com o ensino de Geografia, em uma sequência de atividades teóricas e trabalho de campo, permitem que a capacidade de observação, do mais simples ao mais complexo, seja desenvolvida em uma aprendizagem significativa do espaço geográfico (BOSCOLO, 2007).



Figura 1 - Trilha do Jequitibá – Vista da Trilha do Jequitibá, área utilizada para atividades de educação ambiental. Para a abertura da trilha foram feitos corte e aterro do terreno. **Data:** 2013. **Foto:** Marcelo Pereira. PEREIRA (2018, p.32)

O Estudo do meio pode, ainda, alinhar diferentes esferas do estudo da Geografia que vão do local ao Global, podendo relacionar à ideia de Glocalidade. Lastória e Mello (2008, p. 31) explicam:

[...] pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global – glocalidade – é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra nos diversos lugares do globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, é ainda, creditar

valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.

Com a aplicação do Estudo do meio, o aluno e o docente, juntos, poderão pensar de forma interacionada e coesa as formas do espaço e sua constante transformação pelos agentes naturais e antrópicos na complexa rede de Glocalidade. O Estudo do meio, desta forma, traz múltiplas contribuições tanto para o campo teórico quanto para a prática para o ensino de Geografia, numa perspectiva interdisciplinar. Para além disso, promove não apenas o ensino de Geografia, mas uma Educação Geográfica (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Baseado nessas reflexões sobre o ensino de Geografia em uma abordagem do Estudo do meio, desenvolvemos em uma unidade da ETEC Paula Souza com o 1º ETIM de Administração uma prática que envolveu conceitos fundamentais em Geografia. O objetivo foi de fazermos os alunos se apropriarem dos conceitos de espaço geográfico, paisagem, ação antrópica e cultura na prática, com o trabalho de campo orientado e avaliado. Para isto, a metodologia do Estudo do meio foi aplicada, e como produto obtivemos relatórios produzidos pelos alunos nos quais percebemos indícios de apropriações desses conceitos.

2. METODOLOGIA DO ESTUDO DO MEIO E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Para estruturarmos a pesquisa apresentada neste texto, é necessário definir e afinar os conceitos que irão nortear o trabalho. A pesquisa será feita numa perspectiva à contribuição na educação geográfica. O tema proposto, o Estudo do meio, é definido como de grande importância para o ensino de Geografia por sair do tradicional, da

abordagem tecnicista e descritiva. Existem diferentes designações e estratégias de se pensar, planejar e aplicar o Estudo do meio.

Considerando o referencial teórico inicial, identificamo-nos com o pensamento geográfico de Pontuschka (2004; 2009), Pontuschka e Oliveira (2007) e de Lopes e Pontuschka (2009; 2010), pois tratam de uma metodologia interdisciplinar e possuem uma complexidade de leitura da realidade por meio do uso do ensino de Geografia e de etapas para despertar a curiosidade pela paisagem, detectar os problemas existentes e estabelecer relação entre os fatos verificados e o cotidiano dos alunos (PONTUSCHKA, 2004).



Figura 2 - Vista do Mirante do Jardim Japonês. Próximo ao centro da foto é possível notar a avenida Dr. Francisco Junqueira, onde corre o córrego Retiro Saudoso (ladeado por árvores). Junto com o córrego do Tanquinho, o Retiro Saudoso impôs o entalhamento do terreno onde está localizado o Parque Municipal do Morro de São Bento. **Data:** 2013. **Foto:** Marcelo Pereira. PEREIRA (2018, p.45)

Devemos destacar, ainda, que o Estudo do meio apresenta as seguintes etapas: encontro dos sujeitos sociais, visita preliminar e a opção pelo percurso, planejamento, elaboração do caderno de campo e a pesquisa de campo reveladora da vida (PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2007). Toda essa complexidade é muito bem afinada nas obras citadas acima, tendo uma elaborada base teórica e conceitual.

Seguindo a linha de pensamento reflexivo sobre o tema a ser pesquisado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998 de História e Geografia discutem a importância e o que vem a ser o Estudo do meio para os dois componentes curriculares, embora que de uma forma superficial, notamos a relevância da sua aplicabilidade no espaço escolar.

Acaba sendo uma solução possível para sair do “[...] discurso descritivo tão enfadonho e pouco argumentativo, que tem tornado a Geografia uma das áreas menos atraentes para os jovens, e contraditoriamente mais fascinantes na vida das pessoas” (BRASIL, 1998, p. 91). Para isso, é preciso encará-lo na sua complexidade:

O Estudo do meio não se relaciona à simples obtenção de informações fora da sala de aula ou à simples constatação de conhecimentos já elaborados, encontrados em livros didáticos, enciclopédias ou jornais, que se pode verificar *in loco* na paisagem humana ou geográfica. Não se realiza um Estudo do meio para se verificar que as casas construídas no início do século seguem uma série de características relacionadas ao estilo neoclássico. E não se visita uma fábrica para simplesmente verificar, por exemplo, que existe uma divisão de trabalho entre os operários (BRASIL, 1998, p. 89).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs denominam o Estudo do Meio como metodologia de pesquisa interdisciplinar, recurso didático, recurso pedagógico e demonstram como pensá-lo de forma prática no cotidiano escolar para “[...] um modo de

aproximar a teoria escolar da observação direta” (BRASIL, 1998, p. 93). Os PCNs nos mostram uma forma de pensar o Estudo do meio próxima às ideias de Pontuschka (2009), na complexidade das relações entre o currículo escolar e a apropriação do estudante de fato do conhecimento geográfico.

Dessa forma, os PCNs apontam que “olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais, de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, partindo do presente” (BRASIL, 1998, p. 95).

Entendemos que, no Estudo do meio, o docente é mediador no processo da construção e reconstrução do currículo e de um projeto educativo que pressupõe autonomia e valorização intelectual do discente (PONTUSCHKA, 2009), promovendo uma aprendizagem significativa. Esse conceito é trabalhado a fundo pelo psicólogo da educação Ausubel (1980, p.32), que admite um “[...] processo pelo qual uma nova informação recebida pelo sujeito interage com uma estrutura de conhecimento específica orientada por conceitos relevantes, determinantes do conhecimento prévio que ancora novas aprendizagens”.

Ausubel (2003) e Moreira (1999) discutem a importância da aprendizagem significativa e dos conhecimentos prévios para que ela ocorra de modo natural na sala de aula. Temos que a aprendizagem significativa é um processo, e como tal é preciso entender as variáveis que são responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo, e, ainda, que ele é desenvolvido em um determinado tempo.

Não é uma simples associação, e sim uma “interação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, por meio da qual essas

adquirem significados e são integradas à estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 82). Nesse processo, temos que destacar a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes para o ensino científico.

A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre na sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas. Para ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (conhecimento prévio-vivência e experimentação de mundo) [...] Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas, na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como ponto de ancoragem às novas ideias e conceitos (MOREIRA, 1999, p. 152).

Os conhecimentos prévios são um dos pontos de interesse na obra de Ausubel para nossa investigação sobre a importância e aplicabilidade do Estudo do meio para a aprendizagem significativa no ensino de Geografia. A compreensão do espaço é montada por meio da escola e da vivência constante do ser humano.

Para desenvolvermos este Estudo do meio, tendo os relatórios como produto final dos estudantes, foi preciso discutir os conceitos fundamentais em Geografia, aqui apresentados, a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes. Uma construção coletiva do conhecimento em sala para posterior saída a campo de forma organizada e interdisciplinar.

2.1 Análise dos conceitos estudados nos relatórios no âmbito do estudo do meio

A atividade apresentada ocorreu no mês de março de 2018 na escola ETEC José Martimiano da Silva, no município de Ribeirão Preto. A sala em que foi realizado o

Estudo do meio foi o 1º ETIM de Administração, no qual o conteúdo ministrado que estava previsto no currículo de Geografia denominava-se “Introdução aos estudos Geográficos”.

A sequência didática se iniciou com três aulas expositivas, em que foram tratados conceitos fundamentais em Geografia, espaço geográfico, paisagem, ação antrópica e cultura. Usamos a aplicação da ideia de Glocalidade (LASTÓRIA; MELLO, 2008) para discutir as mudanças no espaço de forma simultânea no global e no local. Foi agendado com os alunos um trabalho de campo no Bosque Municipal “Fábio Barreto”, para entender de forma dinâmica e eficaz os conceitos debatidos em aula.

Uma semana antes foi realizado um estudo sobre o Bosque em sala de aula, com utilização de mapas do local, sua constituição histórica e como espaço de preservação de resquício de Mata Atlântica no interior do estado de São Paulo⁴.

⁴ Para o trabalho em sala com os alunos, usamos, entre recursos multimídia e livro didático, a obra “Gigantes do Bosque” feita por professores da rede municipal de educação e da cultura de Ribeirão Preto.



Figura 3 - Diferentes aspectos do interior da Mata Decídua: A- Durante o mês de julho, no período de seca; B - Durante o mês de outubro, após o início das chuvas; C- No final do mês de dezembro, já no período das chuvas. **Data:** 2013. **Fotos:** Marcelo Pereira. PEREIRA (2018, p.54)

Um espaço preservado de 250.880 metros quadrados no centro do Município de Ribeirão Preto, que abriga uma rica biodiversidade de fauna e flora local.

O Parque Municipal do Morro de São Bento (PMMSB) é uma unidade de conservação ambiental, sob responsabilidade da Secretaria Municipal do Meio Ambiente, que abriga o Bosque e Zoológico Municipal Fábio Barreto, um complexo esportivo, um complexo cultural e a Praça Alto do São Bento. Foi criado para proteger uma área com atributos naturais importantes e proporcionar lazer à população, sendo um conhecido ponto turístico de Ribeirão Preto e região, principalmente por apresentar atrações tais como animais de vida livre, o Zoológico e o Jardim Japonês (PEREIRA, 2018, p. 11).

A escola é vizinha ao bosque municipal, que também é de fácil acesso à população em geral e aos estudantes. Isto facilitou o trabalho de campo desenvolvido como parte do Estudo do meio. Antes do trabalho de campo, foram entregues autorizações aos alunos para podermos seguir com o trabalho. A saída a campo com os alunos os fazem participarem e exercerem a sua cidadania, eles não ficam estáticos, mas em movimento com tarefas que promovem resultados.

Uma das etapas importantes do Estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar todos os recursos de observação e registros e cortejar as falas das pessoas de diferentes idades e profissões (PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2007, p. 174).



Figura 4 - Vista aérea do Parque Municipal do Morro de São Bento, tomada a partir da rua Tamandaré. Data: 2013. Fotógrafo: JF Pimenta. PEREIRA (2018, p.49)

O docente seguiu com quarenta alunos discutindo o espaço geográfico, paisagem, a cultura e a ação antrópica pelo caminho até entrar no bosque. Dentro do espaço, a aula expositiva e dialógica continuou com muitas intervenções dos estudantes para questionar, esclarecer dúvidas e anotar os elementos percebidos e vistos por eles em cadernos de campo e nos aparelhos de celular.

Na aula seguinte, o docente e os alunos realizaram o trabalho de campo em várias partes do Bosque, uma delas

foi o mirante, para visualizar o centro do município de Ribeirão Preto. A ida ao mirante tinha como objetivo analisar e descrever os conceitos percebidos pelo caminho traçado até a visualização da paisagem urbana de Ribeirão Preto.

Durante o percurso, os estudantes observaram os detalhes das paisagens e do espaço urbano, os contrastes com o interior do Bosque Municipal e os agentes da ação antrópica, patrimônio, placas e resquício de vegetação de Mata Atlântica.

Na aula posterior foi feita uma roda de conversa na qual os envolvidos puderam esclarecer as dúvidas restantes quanto ao trabalho de campo, e o docente solicitou, como forma de avaliação em Geografia e em Língua Portuguesa⁵, um relatório do Estudo do meio, com o Bosque Municipal como elemento de análise dos conceitos estudados em aulas teóricas e no trabalho de campo.

Para melhor organização, elencamos quatro relatórios dos realizados pela turma de um total de quarenta. Entendemos que a aplicação de uma amostragem focada apresentará indícios de uma análise de conteúdo. Usamos a análise de conteúdo discutida por Moraes (1999, p. 8), que admite “a matéria prima de análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal”.

Para uma análise qualitativa, optamos por elencar em categorias (MORAES, 1999) subdivididas em espaço geográfico, ação antrópica, paisagem e cultura presentes

⁵ O docente realizou uma parceria com o professor de Língua Portuguesa neste Estudo do meio. Um dos elementos importantes do mesmo é a interdisciplinaridade de ações nas propostas (LOPES; PONTUSCHKA, 2010)

nos relatórios. São fragmentos apresentados como forma de comprovar indícios de aprendizagem.

Os conceitos de paisagem e ação antrópica foram apreendidos pelos alunos. Podemos notar este fato pela frequência das palavras e aplicação dos conceitos dentro dos textos dos relatórios. No relatório I vemos “[...] perceber elementos invisíveis, a mudança do cheiro do local da saída até a chegada ao Bosque, [...] local onde preserva melhor os elementos naturais”. Notamos que a palavra paisagem não está escrita, no entanto o seu conceito está exposto.

No relatório II, a palavra e o conceito estão claramente postos “[...] vendo e sentindo um aglomerado de elementos visíveis e invisíveis da paisagem... os automóveis trafegando sobre o asfalto [...]”. Nos dois relatórios, também notamos indícios da apropriação da ação antrópica dissolvidos pela escrita. Ação vista no movimento da paisagem e na sua dinâmica com o ser humano. A palavra e o conceito de cultura estão dissolvidos de forma não coerente e, por vezes, de difícil compreensão ao leitor. Podemos notar na escrita quando cita criações humanas como automóveis, circulação de pessoas e área urbana e rural.

No relatório III, a paisagem e a ação antrópica ficaram nítidas pela palavra e pelo conceito “[...] em alguns pontos infelizmente existe um descaso com lixos, resíduos orgânicos jogados e lugares indevidos, entretanto a rua é rica de muita história e paisagem”, destaque para a paisagem em conceito no trecho “[...] inclusive os elementos invisíveis estão fortemente presentes como sons de grandes quantidades de movimentação dos veículos”.

No relatório IV, além de paisagem e ação antrópica, notamos de forma clara a palavra espaço como conceito geográfico na conclusão do texto no trecho “[...]”

fazermos uma análise do Espaço na prática, dessa forma conseguimos nos tornar cidadãos críticos [...]”. Embora não seja grande o trecho, podemos notar o alinhamento da noção de espaço ao de cidadão e à ação antrópica.

Como podemos perceber pela escrita dos relatórios, foram apreendidos os conceitos fundamentais na prática com o trabalho de campo. Na saída a campo, os alunos foram com blocos de anotações e celulares para fotografar os elementos do espaço e da paisagem. Muitos questionamentos iam sendo feitos no caminho para o Bosque e muitas percepções nunca vistas antes foram sendo notadas (PONTUSCHKA, 2009).

A aprendizagem ampliou-se para além do campo da Geografia, como descarte e decomposição do lixo, da sociologia, com questões sobre como são as relações sociais e os símbolos nas ruas e seus funcionamentos, e os usos da tecnologia no cotidiano.

O ensino interdisciplinar foi posto à prova de forma contextualizada (LOPES; PONTUSCHKA, 2010). Na aula seguinte foi montada uma roda de conversa na qual os alunos puderam expressar suas aprendizagens por meio verbal e escrito, pelas anotações, e avaliarmos a importância que o trabalho de campo teve no contexto do Estudo do meio. Os relatórios foram confeccionados durante a aula sob orientações do docente no laboratório de informática, e em seguida impressos para maior facilidade de alunos e do professor.

Em seguida foram entregues como forma de avaliação e averiguação das aprendizagens com o Estudo do meio. Foi solicitado aos alunos que escolhessem uma foto dentre aquelas tiradas e realizassem uma análise com base nos conceitos fundamentais.

Podemos notar uma análise que leva em conta os conceitos discutidos em sala e no trabalho de campo com a mediação do docente responsável. A aprendizagem

significativa foi desenvolvida mediante o que foi aprendido também a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes (AUSUBEL, 2003).

Foi feita uma análise de conteúdo por amostragem para observarmos indícios de apropriação de conceitos de Geografia. Estes conceitos não foram apropriados em sua total dimensão. Podemos dividir em dois grandes grupos: Paisagem e Ação antrópica, no qual houve muitos indícios de apropriação, e Espaço Geográfico e Cultura, no qual houve muito pouca apropriação segundo os textos.

O Estudo do meio foi peça fundamental para desenvolver esta aprendizagem, assim como a verificação de indícios de apropriação de conceitos presentes nos textos dos relatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi apresentado aqui uma prática educativa que envolveu o Estudo do meio como metodologia dialógica, contextualizada e interdisciplinar no ensino de Geografia. No caso em especial, trabalharam-se conceitos fundamentais em Geografia, como espaço geográfico, paisagem e ação antrópica e Cultura.

Procurou-se, após a aula expositiva, propor um trabalho de campo e uma avaliação mais aprofundada da realidade. Partiu-se da teoria para a prática e desta para a teoria novamente, em um movimento dialético de ensino para chegarmos a uma aprendizagem significativa.

Para averiguarmos, parcialmente, o real aprendido com o Estudo do meio, optamos por propor para os alunos um relatório descritivo-analítico, no qual estivesse em anexo uma foto comentada e debatida à luz dos conceitos apresentados e vistos na realidade. Para a confecção desse relatório, os alunos mobilizaram diversos conhecimentos, prévios e científicos, para escreverem em

forma verbal uma pequena parcela da complexidade da realidade.

O espaço de realização do trabalho de campo foi o Bosque municipal “Fábio Barreto”, área de preservação de resquício de Mata Atlântica e de educação ambiental do município de Ribeirão Preto. A entrada e permanência foi mediada pelo docente, em um trabalho prévio de reconhecimento do espaço e de suas potencialidades pedagógicas. Os resultados que se deram por meio dos relatórios são parciais.

Pudemos notar nas análises que as categorias “espaço geográfico e cultura” apareceram muito pouco, não sendo percebidas enquanto palavra e nem como conceito presente no trabalho de campo. A categoria paisagem e a ação antrópica foi aquela com maior frequência de ocorrência nos relatórios analisados, aparecendo tanto enquanto palavra como conceito.

A partir deste demonstrativo por amostragem, notamos que o Estudo do meio é eficiente enquanto ação para a cidadania e deve ser feito como ação mais incisiva de complemento às aulas teóricas. O fato do não aparecimento constante de dois termos discutidos nos releva que é importante um trabalho contínuo com esses termos.

O estudo sobre espaço e cultura não deve estar somente no início do ano e focal, e sim durante todo o ano letivo. Espaço geográfico e cultura são conceitos muito complexos para serem apreendidos de forma instantânea. O docente deve aprofundar com os estudantes esses dois conceitos, usando os conhecimentos prévios, para a sua real aprendizagem.

Apenas abrimos as portas para muitas práticas que envolvem ensino de Geografia, Estudo do meio, e análise da escrita de relatórios. Tentamos captar alguns indícios para demonstrar as potencialidades e os desafios da

aplicação do Estudo do meio para a aprendizagem desses conceitos aos estudantes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

_____; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOSCOLO, D. **Projetos de estudos do meio em escolas públicas em Santana de Parnaíba-SP.** 2007.166 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CASTELLAR, S. V. J. **Ensino de geografia:** um breve referencial teórico e a educação geográfica. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. Educação Geográfica e teorias da aprendizagem. **Cadernos Cedes,** Campinas, v. 25, n. 66, p. 129-272, 2005.

CALHEIROS, A. A.; CARDOSO, C. S. Educação e Cidadania no contexto Glocal. In: VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro). 7. 2006, Braga. **Anais...** Braga, 2006. p. 1177-1185.

CORDEIRO, J. M. P.; OLIVEIRA, A. G. A aula de campo em geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. **Geografia,** Londrina, v. 20, n. 2, p. 99-114, maio/ago. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009.

_____. **Estudo do meio: fundamentos e estratégias** - Fundamentum 56. 1. ed. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

LASTORIA, A. C.; MELLO, R. C. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, M. A. **Teorias da Aprendizagem**. EPU: São Paulo, 1999.

PEREIRA, M; [et al]. **Gigantes do Bosque: Árvores do Parque Municipal Morro do São Bento, Ribeirão Preto: Os autores**, 2018.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de Estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 249-288.

PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, U. A. (Orgs). **Geografia em perspectiva: ensino de Geografia**. São Paulo, Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. Y.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

O USO DAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO SUPERIOR: POTENCIALIZANDO O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Luciano Ferreira PELEGRINI¹

Mario Marcos LOPES²

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento deste trabalho se dá inicialmente na busca de englobar as etapas evolutivas dos sistemas informacionais, bem como, a informática, com as informações contidas para que pudéssemos avaliar o impacto do uso da tecnologia nos diversos campos e níveis em relação ao uso na educação.

Posteriormente buscou-se conceituar, a partir de uma análise bibliográfica, bases que pudessem enfatizar feitos e experiências do uso dos recursos tecnológicos no ensino e aprendizagem.

A tecnologia está mudando a forma de como produzimos, consumimos, nos relacionamos e, até mesmo, como exercemos a nossa cidadania estão ligados

¹ Especialista em Docência na Educação Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Votuporanga. Docente em instituições de ensino pública e privada.

² Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Araraquara. Especialista em Tecnologias e Educação a Distância. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís e Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino – Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

diretamente ao lidarmos com a transformação da maneira de como aprendemos e ensinamos.

Uma das especificidades do enfoque se dá na construção de uma visão mais integrada e abrangente das questões sociais, da funcionalidade e do tratamento das tecnologias informacionais como recurso didático, podendo ter um papel intermediador distinto, porém, possibilitador motivando o ensino e descentralizando o papel do docente, tornando-o parte do processo.

Tornou-se necessário assim, compreender como o âmbito educacional de nível superior trata deste assunto. Dessa forma, a pesquisa investigativa buscou analisar a infraestrutura tecnológica disponível no ensino superior e entender o cotidiano dos docentes e discutir a funcionalidade dos recursos tecnológicos informacionais, diante de um processo histórico e dentro do sistema educacional brasileiro. Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior privada de Ribeirão Preto – SP. Nesse sentido, o trabalho descreve e analisa o processo sistemático e evolutivo da pedagogia educacional tendo como enfoque a inserção dos recursos tecnológicos informacionais no ensino e aprendizagem, especialmente de alunos deficitários, bem como um instrumento didático pedagógico metodológico, prático e importantíssimo neste nível escolar.

É importante destacar que o termo “alunos deficitários” traz consigo uma série de atributos que acabam ampliando o seu campo de definição, entretanto, entende-se neste trabalho alunos deficitários como aqueles que possuem lacunas nos seus conhecimentos e dificuldades para a aprendizagem, fatos que acabam ficando bastante evidenciados quando esses estudantes atingem o ensino superior (SARAVALI, 2005).

Nas ideias de Genghini (2006) o aumento da oferta de vagas em instituições de Ensino Superior, aliado às

deficiências do Ensino Fundamental e Médio, entre outros motivos, ocasiona um número cada vez mais elevado de alunos despreparados (deficitários) para enfrentar os desafios de um ensino mais complexo, apresentando rendimento irregular ou insatisfatório no Ensino Superior, necessitando para tanto a busca de instrumentos diversificados para superação de tais dificuldades.

Neste sentido, foram analisadas as aplicações didáticas das tecnologias como recursos informacionais em meio ao contexto socioeducacional como condutores do processo de ensino e aprendizagem, bem como, a absorção do conhecimento e as diversas formas de utilização realizadas por professores no ensino superior. Nesta etapa realizamos um levantamento qualitativo dos recursos didáticos tecnológicos disponíveis em uma instituição de ensino superior na cidade de Ribeirão Preto – SP. A partir do resultante foi estruturado um questionário, buscando entender a realidade acadêmica, a frequência do uso desses recursos como instrumento didático e a importância do uso deste recurso em caso de alunos deficitários.

Para finalizar, consideramos as discussões das etapas anteriores e, propomos algumas sugestões, para que o uso desta ferramenta, bem como, os recursos tecnológicos, possa ser inserido estrategicamente em casos de inclusões de alunos com deficiências em meio ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, buscou-se demonstrar ao longo do trabalho, o quão importante pode ser uma ferramenta tecnológica como metodologia didático pedagógica, repensando o papel do professor em sala de aula e viabilizando uma nova visão do ensino superior em diversas escalas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Com o advento das tecnologias digitais observa-se uma utilização cada vez mais intensiva dos recursos informacionais no processo educativo, apontando perspectivas inovadoras que propiciem a aprendizagem profunda e consistente dos alunos, habilitando-o a pensar criticamente e viver em uma sociedade cada vez mais complexa.

2.1 A tecnologia como recurso informacional

O universo gerado com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) sugere as nossas ações e decisões no dia a dia, quer em termos individuais quer coletivos, constantemente e em profundidade. Este fato não se constitui apenas em uma novidade, por mais importante que possa ser, antes, por si só, a dimensão em que o fenômeno informacional repercute no terreno da comunicação, da linguagem e de todo o tipo de ação com os outros que define o ser humano. Vivemos uma transformação da experiência humana; isto é, a transformação do mundo, “um novo mundo” intuitivo e ingenuamente dito por todo o lado.

A revolução da informática trouxe consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingiram diversas áreas sociais. A educação não escapa dessa mudança. Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 76).

Por isso, trata-se da ordenação informacional e comunicacional do mundo, da realidade de tudo, em que tudo nos surge no âmbito dessas tecnologização do mundo.

Se para compreender o que são as TIC's, devemos nos questionar sobre o que é, na sua essência, a tecnologia, a informação e a comunicação, poderíamos concluir que todos estes fenômenos são um mundo em constante evolução.

A essência de toda a tecnologia é a ordenação em prol da eficiência. Dessa forma, o mundo transforma-se, aliás, transformou-se num manancial de recursos disponíveis para aquele mesmo processo de ordenação. Quanto à informação, a generalidade da investigação tende a admitir que se trata da geração de significado, ou de algum tipo de fenômeno intimamente relacionado com o significado, a informação é o significado que se dirige à ação, diferença que faz a diferença. A comunicação, por seu lado, pode ser tomada em termos basilares, no âmbito do significado e da linguagem, como o emergir de uma comunidade de elementos fundamental e essencialmente ajustados e acoplados uns aos outros na linguagem, na autoconsciência e no cuidado, essa comunidade é humana.

Tomando as noções acima como bases, como entender então o sentido da junção das expressões tecnologia, informação e comunicação?

Entende-se ordenação partilhada do significado. A tecnologia de informação e comunicação, na sua essência, é a ordenação partilhada de significados. Esta ordenação é uma padronização, uma globalização, que se dirige ao entendimento humano, relacionado diretamente ao mundo em que cada um de nós vive.

Na atualidade, deparamos a cada dia com tecnologias sofisticadas, participamos de conversas on-line, integramos equipes para a criação de homepages pessoais e institucionais, estamos aprendendo a lidar com as máquinas, perdendo o medo de sermos substituídos de nossas funções e agregando as tecnologias como parceiras de nossa atividade profissional. As

tecnologias se alteram velozmente, produzindo-se muitas inovações. O meio educacional é desafiado a ousar e a alcançar os intentos de promover um ensino de boa qualidade com o auxílio das ferramentas tecnológicas (OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 86).

A realidade sempre foi virtual porque sempre foi percebida através de símbolos, enquadrando a prática em determinados significados. O que as coisas são é o que elas significam e o que elas significam é o que conta na vida em que cada um de nós está imerso virtual ou real, tudo está suspenso na imensa e surpreendente rede de significados. A percepção do real depende da estrutura da informação, isto é, do modo como os sentidos humanos são utilizados e equilibrados na utilização dos diversos mediadores ao longo da história, as novas tecnologias estão fazendo a alteração da tradição de agir e entender o dia a dia.

2.2 Os recursos tecnológicos a serviço do ensino e aprendizagem

Vive-se um novo tempo. Tempo de reconstruir os fundamentos de uma nova sociedade, de uma nova visão na educação. Um olhar para o futuro exige reflexões que despertem novos conceitos, novas práticas, novas ideias que caminhem no sentido da pluralidade, da cidadania, do desenvolvimento sustentável, da qualidade de vida, da inclusão de todos, de uma visão de convivência e do desenvolvimento das múltiplas capacidades dos seres humanos. A educação não pode subtrair-se à globalização e ao fenômeno do mercado, reproduzindo a concentração do saber e do poder em uns poucos.

Para Moran (2012, p.13):

A educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental/emocional das experiências pessoais, pela forma de viver,

pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos'. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensinam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

A educação pretende ser instrumento de mudança, de transformação da maneira segundo a qual o novo sujeito histórico vê-se a si mesmo e aos outros, aos sistemas sociais e suas estruturas.

Para Parcianello e Konzen (2011), é inevitável pensar o quanto a tecnologia favorece o processo educacional em todos os seus níveis de aprendizagem, desde a educação básica até a formação acadêmica.

O acesso a ela permite que educador e educando ampliem seus conceitos e estreitem sua relação física e virtual. O que se aprende em sala de aula, com especificidades de determinado assunto, pode facilmente ser estudado num âmbito maior, nas quais se fazem notar outros aspectos ou variáveis desse mesmo assunto. Isso quer dizer que a tecnologia passa a ser uma extensão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que podem ser propostos novos modos de aprender e ensinar.

Para Moran (2010, p. 9):

Não se trata de dar receitas, porque as situações são muito diversificadas. É importante que cada docente encontre o que lhe ajuda mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, ensinar bem, ajudar os alunos a que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Faz parte do cotidiano do educador explorar novas possibilidades de inserções, ou seja, novas dimensões didáticas metodológicas, em que o ensino possa caminhar

de acordo com as perspectivas evolutivas educativas e sociais.

Este momento é de sérias reflexões no campo educacional, o que historicamente é de extremo valor, pois resulta em grandes avanços. Porém as pesquisas e discussões resultantes destas reflexões não chegam à sala de aula com a velocidade necessária, mesmo porque mudanças educacionais exigem e necessitam de tempo para serem amadurecidas e assimiladas, já que implicam em toda uma revisão de posturas, costumes e linhas de pensamentos já pré-estabelecidas e julgadas como corretas até aquele momento. Ocorre, então, certa resistência por parte dos educadores, em relação ao conhecimento informático e seu uso em sala de aula, e quando se deparam com tais mudanças, muitas vezes por não entenderem o contexto e a totalidade das propostas, ou ainda pela maneira como são apresentadas, sente-se obrigados a adotar uma postura que até então não lhe pareciam necessária.

O educador, por sua vez, é o “difusor” do conhecimento e das expectativas dimensionais da educação, em seu processo pedagógico de ensino – aprendizagem. O educando tem a função de “receptor” do que foi desenvolvido pelo educador. E dessa interação educacional, surgem às visões que assim, difundidas em âmbito social, se desperta uma nova opinião a ser formada ao educando.

Existe ainda em sala de aula uma cultura que insiste em apenas acumular informações, e o uso do instrumento tecnológico, muitas vezes colabora no sentido de reforçar este processo. Muitos educadores atuantes, hoje, foram formados dentro de uma perspectiva tecnicista e conteudista, sendo este também um elemento dificultador de mudanças mais abrangentes. O

instrumento é uma arma para transformadora para o educador, assim define Vygotsky (1997, p.29):

O instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. O machado, por exemplo, corta mais e melhor que a mão humana; a vasilha permite armazenamento de água. O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo.

Tajra (2002 *apud* PARCIANELLO; KONZEN, 2011, p. 43), entende isso como um imperativo tecnológico e o define como “um estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real”. A tecnologia educacional está ligada a teoria e evolução da comunicação e nos avanços tecnológicos da informática, dos audiovisuais, dos impressos e das mídias digitais.

2.3 Os recursos tecnológicos e o processo educativo

No sentido de buscar a evolução do processo educativo e levando-se em consideração a importância dos recursos tecnológicos na vida social e prática do homem, os professores necessitam estar preparados para interagir com uma geração mais informatizada, dessa forma, a utilização dos recursos tecnológicos devem desenvolver um papel de instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Métodos e concepções de utilização dos recursos tecnológicos

Atualmente não podemos mais imaginar o quanto as tecnologias podem nos favorecer para o processo educacional em todos os níveis educacionais, desde a educação básica até a formação acadêmica.

Analisando o processo histórico não podemos deixar de citar o livro como uma tecnologia, muito utilizada décadas atrás e ainda sim um recurso válido, porém, entenderíamos como ultrapassado pela sua baixa versatilidade.

Para Parcianello e Konzen (2011, p.3):

O método de ensino e aprendizagem quando aplicado com base apenas em livros faz da aula uma mera transposição didática na qual o professor, na utilização do movimento reflexivo, transmite o conteúdo e ele é simplesmente absorvido pelo aluno, sem haver muita interatividade. É praticamente a metodologia da escola bancária de Paulo Freire, cujo professor deposita seu conhecimento diariamente no aluno como uma poupança e depois o recolhe através de uma avaliação.

Diante destes fatores mudam-se alguns vínculos e critérios na maneira de ensinar, assim, os alunos devem enfrentar de forma persuasiva todas as etapas do ensino e aprendizagem, diminuindo a dependência exercida durante as metodologias que o tornava passivo em meio ao processo.

Santos (2000), em um de seus conceitos relacionados à pedagogia evolutiva em meio à globalização, enfatiza a importância de obedecer para substituir e residir para pensar-se em futuro.

A consciência da diferença pode conduzir simplesmente à defesa individualista do próprio interesse, sem alcançar a defesa do sistema alternativo de ideias e vida. De um ponto de vista das

ideias, a questão central reside no encontro do caminho que vai do imediatismo às visões finalísticas; (por exemplo, eleitorismos interesseiros e apenas provisoriamente eficazes) e alcançar a busca política genuína e constitucional de remédios estruturais e duradouros. Nesse processo, afirma-se, também, segundo novos moldes, a antiga oposição entre o mundo e o lugar. A informação mundializada permite a visão parcial, de ocorrências distantes. O conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão histórica como uma situação e um processo, ambos críticos. De uma visão crítica, e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo utilitário e verdadeiro, mas, também como um paradoxo: obedecer para substituir e residir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2000, p.116).

Portanto, espera-se ao longo do tempo uma maior acessibilidade em meio aos recursos instrumentais tecnológicos, contudo, o paradoxo do cotidiano de um educador deriva-se ao processo evolutivo da sociedade e as transformações de seu espaço geográfico como um todo.

Para Carvalho e Souza (2013, p.9), o Ensino Superior tem a finalidade de formar profissionais em diferentes áreas do conhecimento, assim:

Preparar o indivíduo capaz de criar seu próprio conhecimento, proporcionando inovação e desenvolvimento tecnológico. Preparar também para o mercado de trabalho, onde possa contribuir para o desenvolvimento da sociedade, além de incentivar o trabalho de pesquisa, investigações científicas que visam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, construindo o entendimento do homem e do meio e que vive. O aluno ao ingressar no ensino superior já traz consigo alguns conceitos criados na sua vivência sobre tecnologia e os recursos que dela pode ser explorados. Na sociedade do conhecimento, o desenvolvimento científico e tecnológico vem criando nos

educadores a necessidade de adotar modelos de ensino que atendam às profundas mudanças que afetam a sociedade neste início do milênio. Há uma preocupação em diversificar os espaços educacionais, tendo em vista a profusão de informações a que todos têm acesso, possibilitando um aprendizado sem fronteiras. Diante dessa realidade, a Educação a Distância (EAD) tem sido um grande aliado como recurso pedagógico no ensino e aprendizagem na educação.

É importante frisar, entretanto que esta proposta de trabalho é um desafio, uma vez que não pode se limitar a mera transferência de informações, mas refletir e trabalhar suas relações com o tratamento dos conteúdos, visando a construção de conhecimento por professores e alunos.

O fato de interpretar ou apropriar-se de um saber não é suficiente para que, com propriedade de termos, possamos falar de aprendizagem sólida ou eficaz. Somente pode-se chamar de sólido o conhecimento que em si e por si mesmo seja produtivo e transformador, o que requer do preceptor que ele o transforme em conhecimento seu e reestruture à sua maneira a informação.

Moran, Beherens e Masetto (2006) apontam que, todos estão experimentando que a sociedade está mudando nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, comunica-se, comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e aprender.

2.5 Tecnologia e a absorção de conhecimento

As tecnologias podem ser consideradas um viés para interagirmos com as perspectivas sensoriais do corpo humano. Estas se fazem presentes e podem ser trabalhadas em meio ao ensino e aprendizagem a partir de estímulos.

Para Carvalho e Souza (2013, p.4):

Os sentidos do corpo humano captam mensagens de seus interlocutores através de três canais sensoriais: audição, visão e tato. Através deles também se absorve conhecimento. Cada indivíduo apresenta uma propensão a um deles que facilita a recepção da mensagem. No processo educativo, isso é chamado de canal de aprendizagem e podem ser classificados como visual, auditivo e cinestésica.

Ainda, Carvalho e Souza (2013, p.4), apontam que:

Numa sala de aula, no entanto, é um tanto quanto dispendioso observar cada um dos alunos para saber qual o canal sensorial predominante. Mas, é possível trabalhar com as três formas de maneira a atingir toda a classe através da utilização de vocabulários específicos associados às novas tecnologias de comunicação.

O ponto de partida de todas as questões pedagógicas envolvendo as tecnologias em sala de aula está notoriamente ligado ao fato de estarmos ligados em tempo real e presencialmente.

Para Moran (2000, p.5):

Os processos de comunicação tendem a ser mais participativos. A relação professor-aluno mais aberta, interativa. Haverá uma integração profunda entre a sociedade e a escola, entre a aprendizagem e a vida. A aula não é um espaço delineado; mas tempo e espaço contínuos de aprendizagem. Os cursos serão híbridos no estilo, presença, tecnologias, requisitos. Haverá muito mais flexibilidade em todos os sentidos. Uma parte das matérias será predominantemente presencial e outra predominantemente virtual. O importante é aprender e não impor um padrão único de ensinar.

Estamos passando por uma nova visão educacional na qual podemos denominar processos de aprendizagem. Neste sentido, todas as fontes delineadoras do ensino

podem ser utilizadas. As tecnologias não se divergem, neste panorama, como facilitadora e reflexiva no que se diz respeito à comunicação e ao entretenimento sensorial. Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de presencialidade também se altera. Podemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" por videoconferência na minha aula. Haverá um intercâmbio muito maior de professores, onde cada um colabora em algum ponto específico, muitas vezes a distância (MORAN, 2000, p.4).

2.6 Os recursos tecnológicos como instrumentos na educação

Massetto (2010 *apud* PARCIANELLO; KONZEN, 2011, p.8), definem novas tecnologias em educação como o uso da informática, do computador, da *Internet*, do CD-ROM, da hipermídia, de ferramentas para educação à distância – como chats, grupos ou lista de discussão, correio eletrônico, etc. – e de outros recursos e linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz.

Atualmente, estamos vivendo em um espaço multidimensional no que se diz respeito às informações e respectivas fontes de onde elas são difundidas, dessa maneira, realizando uma reflexão entre os meios de comunicação e o espaço onde ocorre a interrelação, Martino (2007, p.9), aponta que:

Mensagens circulam o tempo todo no espaço social; o indivíduo apropria-se delas, transforma-as, define-se com elas e através delas. O indivíduo se define a partir de suas relações de comunicação, em sua sensibilidade (*aisthesis*) para organizar e reorganizar os fluxos contínuos de mensagens e se definir em

relação a eles, bem como aos outros indivíduos, em uma seleção dos eventos comunicativos, dos signos, das mensagens.

Os recursos tecnológicos tendem a contribuir no processo de ensino e aprendizagem e ao professor, de acordo com as situações, qual recurso recorrer, quando e como utilizá-lo em sala de aula, ou mesmo extrassala.

Para Massetto (2010 *apud* PARCIANELLO; KONZEN, 2011, p.6):

As tecnologias exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos.

A relevância da tecnologia está presente em todos os campos: político, econômico, social e pedagógico. Hoje, vive-se numa era estabelecida pelo uso da tecnologia na qual se resultou em uma revolução ou evolução que nos oferece uma nova linguagem, um novo conhecimento, um novo pensamento, uma nova forma de expressão.

Apropriando-se dos instrumentos tecnológicos podemos dividi-los entre recursos físicos e virtuais. Os recursos físicos são equipamentos palpáveis, fisicamente inseridos nas salas de aula, como por exemplo: Datashow, TV/DVD e quadro digital. Já os recursos virtuais são canais de comunicação online intermediados por um recurso físico – o computador – mas, que conecta alunos e professores digitalmente para promover aprendizagem e interatividade. De acordo com as especificidades de cada instrumento ou recurso tecnológico que será abordado a

seguir, faremos uma breve caracterização buscando funcionalizá-los em meio a sua utilização.

Os recursos físicos, segundo Parcianello e Konzen (2011) são Datashow, TV/DVD, Quadro digital e os recursos virtuais, segundo os mesmos autores podem ser classificados como *internet*, Fórum – Chats, Blogs - Listas de Discussão, E-mail, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem: Moodle, Google Docs – documentos *online* e Redes Sociais

2.7 Os professores e a utilização dos recursos tecnológicos como instrumentos em sala de aula

Historicamente e culturalmente a evolução social passa por estágios, não diferente dos demais as grandes transformações tecnológicas se fazem presentes. As escolas e as instituições de ensino diante da responsabilidade de formação do indivíduo e, tendo em vista a percepção socioeducativa e a mudança cultural do conhecimento, insere-se também neste processo evolutivo. No que se referem à escola, as tecnologias sempre estiveram presentes na educação formal, o que se faz necessário é o fato de que, as instituições de ensino têm o papel de formar cidadãos críticos e criativos em relação ao uso dessas tecnologias. Para tanto é preciso que as mesmas abandonem a prática instrumental das tecnologias, e faça avaliações sobre o trabalho com a inserção das novas tecnologias educativas como base e ferramenta de inserção social, deixando de ter um papel notório evolucionista, tão somente.

Para Moran (2013, p. 28):

O foco dos cursos presenciais e a distância deve ser o desenvolvimento de pesquisa, fazer do aluno um parceiro-pesquisador. Pesquisar de todas as formas, utilizando todas as

mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação. Pesquisar às vezes todos juntos, outras em pequenos grupos, outras individualmente. Pesquisar na escola; outras, em diversos espaços e tempos. Combinar pesquisa presencial e virtual. Relacionar os resultados, compará-los, contextualizá-los, aprofundá-los, sintetizá-los.

Estas ideias aliadas à necessidade de torná-las operacionais ou funcionais para um processo de formação conduzem à discussão das concepções educacionais que envolva: novas atitudes e valores e a discussão do papel da formação de professores como profissionais críticos, cuja função principal talvez seja desenvolver na escola uma concepção de investigação aos alunos, favorecendo a autonomia, o respeito à diversidade, a cooperação e a ação transformadora por uma sociedade mais justa e mais integrada em meio às tecnologias.

2.8 Os recursos tecnológicos e o uso em caso de alunos deficitários

As correntes e visões humanistas que defendem a valorização das diferenças e o reconhecimento das riquezas da diversidade humana ganham forças, apontando para a busca de uma verdadeira inclusão de todos. Dessa forma as TIC's se tornam ferramentas de trabalho e a cultura na sua utilização torna-se cada vez mais sensíveis a realidade do aluno e sugerem novos patamares de interação com mundo. A comunicação e a linguagem nos processos de ensino e de aprendizagem são fundamentais e essas ferramentas tecnológicas podem facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência de aprendizagem.

2.8.1 Sugestões para inserção dos recursos tecnológicos em meio ao ensino e aprendizagem

Os recursos tecnológicos, quando utilizados de forma planejada, podem promover a aproximação do aluno ao contexto dos temas inseridos nas disciplinas ministradas durante o processo de ensino e aprendizagem ao qual estarão submetidos; pelo seu caráter peculiar (inserção no cotidiano, respostas visuais, interatividade etc.), tais instrumentos aproximam a realidade do aluno à complexidade exigida para a compreensão dos assuntos discutidos durante o tempo de sua formação, ou seja, é uma forma do discente interagir com o objeto de estudo e compreender melhor a realidade ao qual está inserido. Abaixo, iniciaremos uma breve problematização baseado em um trabalho de pesquisa existente onde retrata a realidade de alunos com deficiências visuais inseridas no contexto educacional.

Para Rodrigues e Barni (2009, p.2):

Os recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem passam por mudanças rápidas na sociedade contemporânea, que vem afetando diretamente o papel da escola como articuladora do conhecimento sistemático. Eles têm provocado diretamente e indiretamente as mudanças educacionais e culturais na sociedade. Essa mudança tem provocado no sistema educacional buscas e reflexões no processo ensino e aprendizagem.

As tecnologias inseridas como recurso na educação não é um sistema que se possa modelar-se sobre um sistema convencional educacional, mas uma forma de combinar fatores de produção da educação. Para atingirmos os objetivos específicos, a fim de se produzir uma educação eficaz, isto é, que provoque o ensino e aprendizagem em todas as esferas de dificuldades.

Perante essas questões vale à pena ressaltar a importância de um trabalho pedagógico em que o professor tenha uma participação operante. Neste trabalho é importante que o professor reflita sobre sua ação escolar e efetivamente elabore e operacionalize projetos educacionais com a inserção das novas tecnologias da informação e da comunicação (RODRIGUES; BARNI, 2009, p. 22).

Ainda, Rodrigues e Barni (2009, p.3):

Na perspectiva da educação inclusiva, os recursos tecnológicos são de fundamental importância. É utilizado como instrumento facilitador da aprendizagem, busca na criatividade uma alternativa para que o aluno realize o que precisa ou deseja, possibilita uma melhor comunicação e permite assim, que o aluno cego ou com visão reduzida, construa individualmente ou coletivamente novos conhecimentos. São exemplos de recursos tecnológicos utilizados pelos alunos entrevistados: material pedagógico ampliado ou em relevo; impressão em *Braille*, lupas, teclados especiais, software com acessibilidade. Recebem todo o material didático e livros em CD digital, com os quais realizam a leitura com a ajuda do *Software Jaws* e *DOSVox*

Poderíamos citar diversas situações onde pessoas com necessidades especiais podem ser consideradas diferentes pelas suas deficiências ou dificuldades apresentadas, no contexto educacional ou mesmo, no social. Diante destes fatos podemos nos deparar com o preconceito, onde elas em muitas situações são rejeitadas na essência, pelos colegas. Assim, Bersch (2008 *apud* RODRIGUES; BARNI, 2009, p. 5), afirma:

A inclusão traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, programas e atividades do cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia de inclusão.

Na perspectiva de Rodrigues e Barni (2009, p.6):

A capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência visual total ou parcial envolvidos nesse estudo pode ser nivelada com os demais alunos da classe. Todos os alunos apresentam bom rendimento escolar. O principal fator está na escolha do curso, são cursos de nível superior tecnológicos, que de certa forma são práticos e dirigidos ao mercado de trabalho, como trabalham na área do objeto de estudo, tudo que é apreendido em sala de aula é aplicado no ambiente de trabalho, onde o contrário também acontece. Outro fator importante é a integração com os colegas de classe, que possibilita a troca de experiências, já que os alunos ao fim de cada unidade temática precisam elaborar um trabalho em equipe que geralmente trata de uma solução para um estudo de caso proposto.

O olhar do docente em relação às metodologias utilizando algum tipo recurso como uma forma de emancipação do aluno com algum tipo de déficit pode mudar completamente a maneira de compreender, se inserir no contexto e apropriar-se do conhecimento.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico buscando compreender a evolução histórica dos sistemas tecnológicos de informática, além de conceitos que serviram como base estrutural para entender a importância dos recursos tecnológicos e sua interface como ferramenta didático-pedagógica, mediadora e inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Posteriormente, analisou-se a infraestrutura e disponibilidade de recursos tecnológicos em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Ribeirão Preto - SP, onde, além desta análise, estruturou-se um questionário contendo 7 (sete) questões, sendo 3 (três) questões fechadas, podendo argumentar a resposta, e 4 (quatro) questões abertas, dessa maneira, aplicadas e

respondidas por 10 (dez) docentes atuantes de áreas distintas do ensino superior. Corroborando Fonseca (2002, p. 32 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.69) aponta que o questionário consiste em:

Um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Corroborando com a discussão Malhotra (2006) aponta o uso questionário como uma pesquisa qualitativa que consiste em “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

A partir das respostas obtidas, estabeleceu-se uma série de indagações a respeito do uso das tecnologias e das experiências de um modo geral, bem como, afunilando-as até o público alvo desta pesquisa, os alunos deficitários.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A disponibilização dos recursos na instituição

Ao longo do trabalho, realizamos um levantamento dos recursos tecnológicos didáticos pedagógicos que são disponibilizados pela instituição de ensino superior escolhida. A elaboração desta pesquisa possibilitou-nos chegar a uma realidade e assim, dimensionarmos os recursos e materiais tecnológicos que estão disponíveis e implantados em seu acervo em forma de tabela descritiva.

Quadro 1: Recursos tecnológicos disponíveis para uso

TIPO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS	DISPONIBILIDADE
Datashow/Multimídia	Disponível em todas as salas
Computadores/Internet em rede	Agendamento/Disponível
Maquinas copiadoras/Xerox	Disponível
TV/Vídeo Cassete/DVD	Disponível/Obsoleto para uso
Retroprojektor	Disponível/Obsoleto para uso

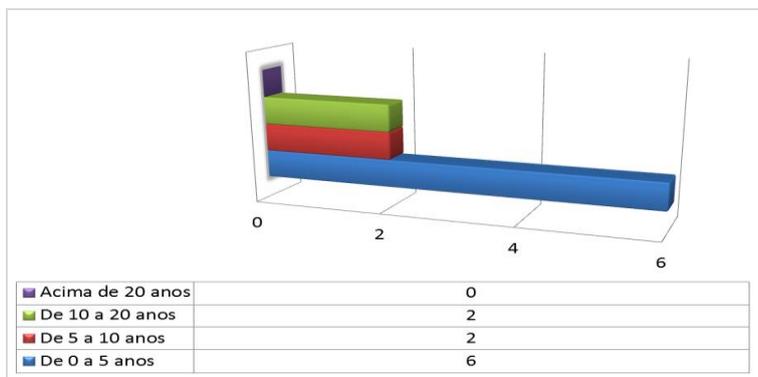
Fonte: elaborado pelo autor

O Quadro 1 é resultado da análise a campo que possibilita compreender a prática e a autonomia que os docentes possuem na instituição onde foi realizada a pesquisa. Diante do que está exposto, iniciaremos um questionamento a respeito da convergência das modalidades educativas, a utilização dos recursos tecnológicos e as propostas que permeiam ao novo paradigma educacional que permite ultrapassar as barreiras das salas de aula e reduzir os déficits em meio ao ensino e aprendizagem no ensino superior.

4.2 A inserção e apontamentos sobre o uso dos recursos tecnológicos pelos professores

Sabendo-se que os recursos estão sendo disponibilizados, podemos compreender a funcionalidade e como ocorre o uso didático em meio ao processo de ensino e aprendizagem. A análise e estudo possibilitou-nos obter uma concepção dentre o uso e da perspectiva de disseminação do recurso tecnológico como instrumento didático em sala de aula.

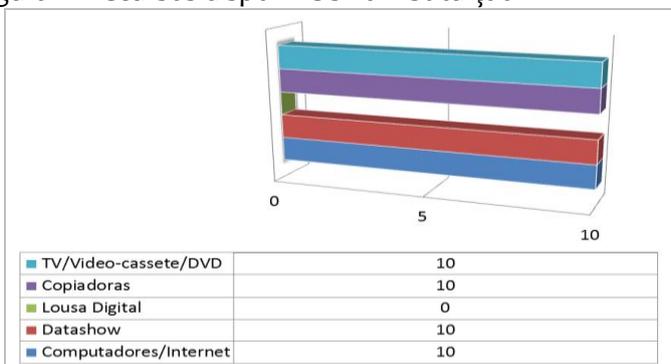
Figura 1: Tempo de atividade como docente



Fonte: elaborado pelo autor.

Nota-se que, dentre os entrevistados, a grande maioria em atividade docente, permeia entre 0 e 5 anos de experiência. Outro fator que influenciou a pesquisa está relacionado às distintas formações e abrangências acadêmica dos docentes, ou seja, área de atuação dentro da instituição também contribuíram nas demais respostas que serão atribuídas aos questionamentos.

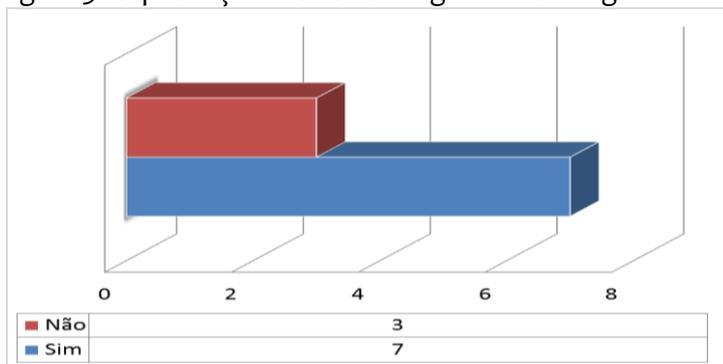
Figura 2: Recursos disponíveis na Instituição



Fonte: elaborado pelo autor

De acordo com a pesquisa, a unidade de ensino superior disponibiliza recursos e em sua grande maioria é utilizado pelos docentes, de acordo com as necessidades pedagógicas. De acordo com Coscarelli (2002), os recursos audiovisuais, estimulam os educandos, deficitários ou não, no desenvolvimento de habilidades intelectuais e de cooperação, pois ocorre um maior interesse em aprender e em buscar informação sobre um determinado assunto. Para o docente, segundo a autora, esses dispositivos possibilitam acesso rápido as informações variadas, maior interação com os alunos e com a pesquisa.

Figura 3: Capacitação técnica em alguma tecnologia



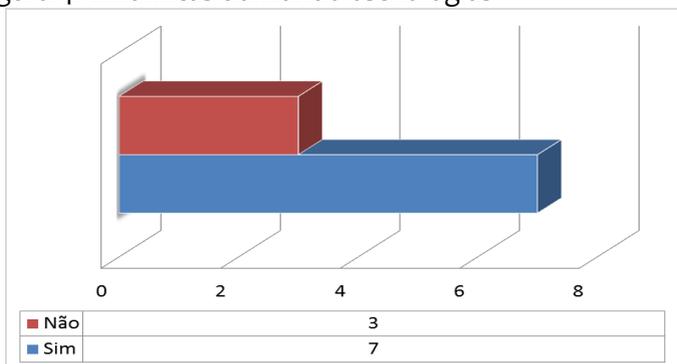
Fonte: elaborado pelo autor

A grande maioria possui cursos técnicos ou computação básica, uma minoria possui cursos avançados, de acordo com a área de atuação, o que não se relaciona ao uso das ferramentas tecnológicas como recurso didático em sala de aula. O questionamento proposto não possui caráter degradante ao docente, este é somente para compor o resultado final do que buscamos como base de entendimento ao uso dos recursos tecnológico como instrumento didático pedagógico. O uso das tecnologias como recurso didático não está ligado ao índice de

capacitação técnica e sim, o porquê não usá-la, se existe algum fator limitando que restringe o uso. Entretanto, é importante destacar que:

As habilidades e competências exigidas do profissional docente requerem uma sólida preparação acadêmica tanto na área específica do conhecimento quanto no campo da cognição das teorias de aprendizagem e das novas linguagens como o uso dos novos recursos tecnológicos na educação (RIBAS, 2008, p.6) – *grifo nosso*.

Figura 4: Dinâmicas utilizando tecnologias

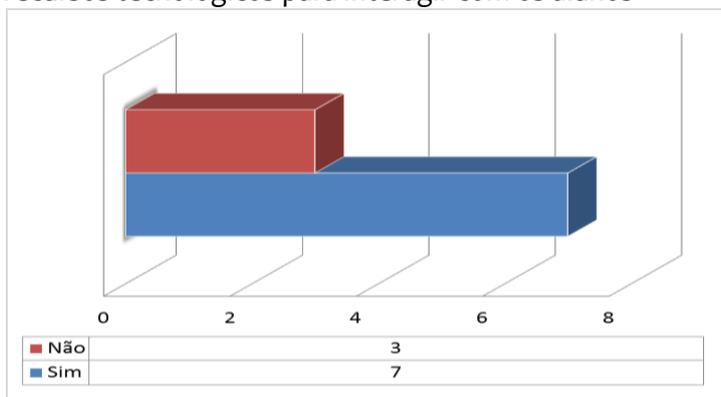


Fonte: elaborado pelo autor

Alguns docentes utilizam somente em casos específicos, caso haja necessidades. Segundo um dos entrevistados em casos de Tabelas e Imagens (a maioria das imagens utilizadas para representar três dimensões necessita de um bom software que as gere de forma clara e didática, em comparação aos esquemas simples desenhados no “quadro negro” etc.).

Os docentes que optaram pelas frequentes dinâmicas utilizando algum tipo de recurso tecnológico, dizem aumentar o campo de fluidez dos conteúdos e flexibiliza diferentes formas de entendimento e ideias que possam sortir resultados mais rapidamente.

Figura 5: Quantitativo de professores que utilizam recursos tecnológicos para interagir com os alunos



Fonte: elaborado pelo autor

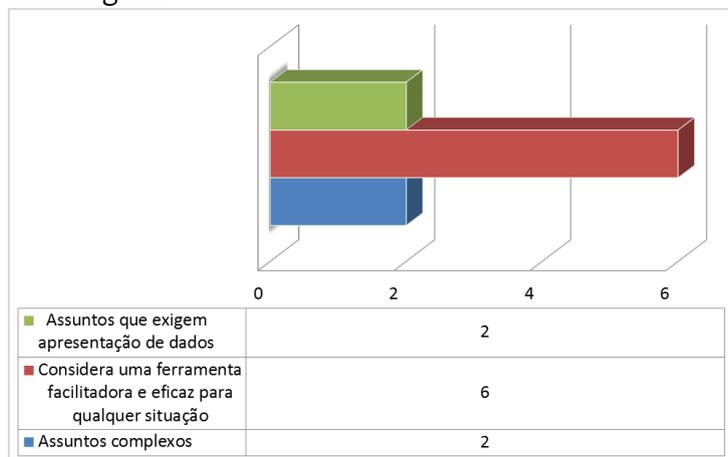
Os resultados obtidos traçam as especificidades da utilização dos recursos tecnológicos em meio às aulas e a frequência com que o docente a utiliza. Uma dessas é a interação professor-aluno, tendo como base, a utilização dos recursos tecnológicos diversos. A grande maioria que utiliza em meio às propostas curriculares pelo menos uma ferramenta tecnológica como recurso, dizem, facilitar o entendimento e ampliam o as possibilidades de abordagem. Ainda, consideram muito positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Dentre os dez docentes entrevistados, dois deles não estão de acordo com a utilização, já, que, para os mesmos, em seu campo de atuação a prática tradicional devido à complexidade de preparação de material digital ou mesmo recursos audiovisuais, são inviáveis ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda, afirmam não ser tão importante para o processo.

Segundo Ribas (2008, p.11):

O professor e o aluno estudam, pesquisam, debatem, discute, constroem e produzem conhecimento com os novos recursos que a tecnologia oferece, na organização, flexibilização dos conteúdos, na interação aluno-aluno, aluno-professor na redefinição de seus objetivos.

Corroborando com as discussões os autores Giroto, Poker e Omote (2012, p.7) apontam as TIC's como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, aos conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas, dentre elas as que apresentam déficit de aprendizagem.

Figura 6: Circunstâncias que consideraria úteis os recursos tecnológicos

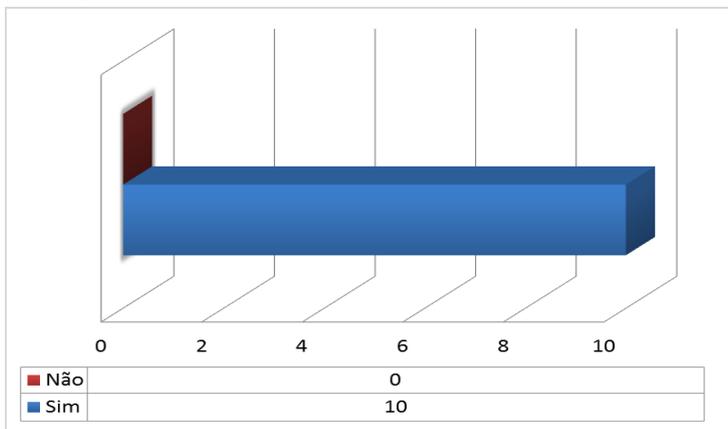


Fonte: elaborado pelo autor

A partir da Figura 6 estabelecemos um elo direto com a utilização dos recursos tecnológicos em meio às dificuldades ou situações que exigem maior

fundamentação e entendimento. Dessa forma, sugerimos três situações. A primeira situação está relacionada a apresentação de dados em geral, onde os recursos segundo alguns professores podem contribuir. A segunda situação está ligada ao cotidiano em sala, não necessariamente um caso em especial, mas, sim, consideraria utilizar os recursos tecnológicos em qualquer momento do ensino e aprendizagem, classificando-os como úteis e eficazes. A terceira, está relacionada a assuntos de grande complexidade, onde seria determinante a utilização de alguma ferramenta tecnológica como recurso didático. Porém, podemos observar que uma maioria considera a utilização positiva.

Figura 7: TIC's como parte do processo evolutivo educacional



Fonte: elaborado pelo autor

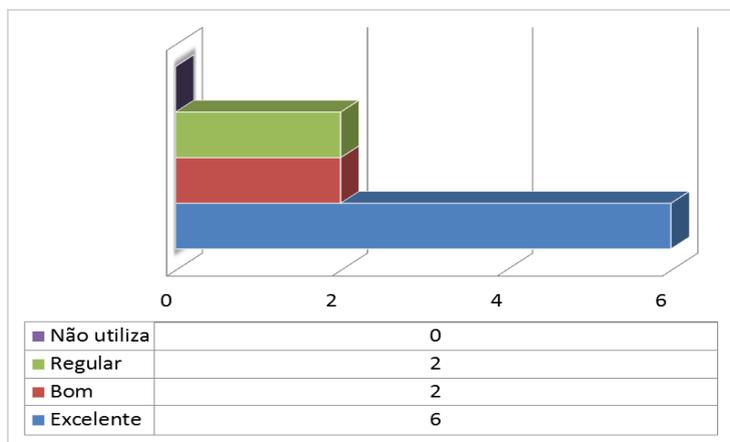
Segundo as opiniões expressadas na Figura 7, por unanimidade, todos os docentes concluíram que as TIC's, contribuiriam significativamente para o processo evolutivo da educação. Este fato não se constitui apenas em uma novidade, por mais importante que possa ser, antes, por si

só, a dimensão em que o fenômeno informacional repercute no terreno da comunicação, da linguagem e de todo o tipo de ação com os outros que define o ser humano. A citação abaixo expressa a opinião de um dos docentes entrevistados:

O papel da tecnologia no processo ensino e aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).

Vivemos uma transformação da experiência humana, isto é, a transformação do mundo, “um novo mundo”.

Figura 8: Como avaliaria a utilização dos recursos tecnológicos em meio ao ensino e aprendizagem

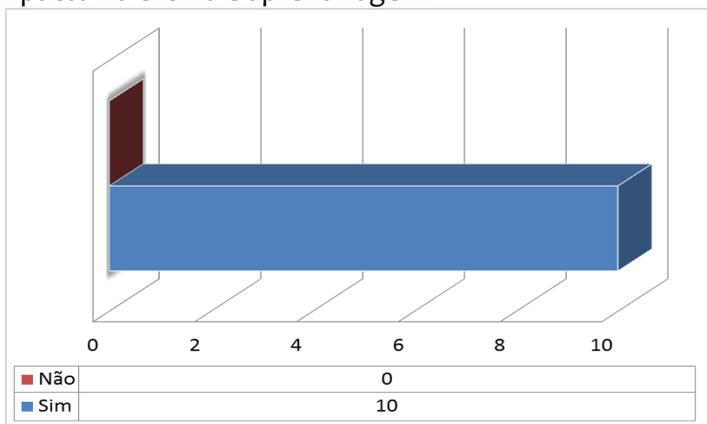


Fonte: elaborado pelo autor

Segundo os docentes entrevistados, avaliam a utilização dos recursos tecnológicos em meio ao processo de ensino e aprendizagem positivo. No que representa os dados do gráfico a grande maioria considera excelente o

papel das tecnologias como recurso didático. Outros, dizem ter um papel importante, mas, não seria uma ferramenta crucial aos moldes didáticos. Estes fazem uso esporádico dos recursos tecnológicos, fato que, em meio à entrevista percebe-se que existe um paradigma pedagógico tradicional, que mantém engessada a linguagem digital ou tecnológica para estas pessoas.

Figura 9: Em casos de alunos deficitários, entende que os recursos tecnológicos podem contribuir para reduzir o impacto no ensino e aprendizagem?



Fonte: elaborado pelo autor

Nesta sessão, os docentes trouxeram suas experiências de uso e seu ponto de vista em relação ao uso dos recursos tecnológicos em caso de alunos deficitários, dessa forma, consideramos um divisor de águas para o desfecho final do trabalho presente. Todos os docentes consideram os recursos tecnológicos importantes para a inclusão de alunos deficitários em meio ao processo de ensino e aprendizagem. Várias ferramentas podem auxiliar o ensino e aprendizagem de alunos deficitários, como computadores voltados a

deficientes auditivos e/ou visuais, leitores de e-books com áudios etc. Porém, o uso eficiente destas ferramentas tecnológicas depende do preparo do professor.

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENAUD, 2000 *apud* OLIVEIRA; MOURA, 2015, p. 98)

A evolução na educação significa repensar no papel da escola na vida do cidadão. É evidente a necessidade de uma reformulação nos métodos de ensino utilizados no Brasil. Hoje a informação está disponível via *internet*, portanto, o modelo de ensino onde o professor transmite estas informações, não favorece a imersão dos alunos em sala de aula. Acredita-se que a evolução na educação significa incluir no ensino o desenvolvimento de raciocínio, associação de fatos, treinar o desenvolvimento de capacidades cerebrais e resolução de problemas. As TIC's podem oferecer ferramentas potenciais para trabalhar os objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de evolução sempre é muito complexo, mas pode-se analisar como evolução, dentro do contexto da educação, uma democratização do ensino e uma assimilação satisfatória do que está sendo proposto. Usufruir do conhecimento e de toda produção cultural é um direito do cidadão, sendo assim, entende-se que não há como desassociar a escola e a produção tecnológica realizada pelo homem. O futuro da educação é dar acesso ao conhecimento e a tecnologia no intuito de formar cidadãos verdadeiramente aptos para realizarem sua

função social como seres pensantes e produtores de conhecimento.

É muito comum que um docente que não tenha nascido na “era digital” sinta-se menos confortável ao utilizar tais recursos. Nota-se, inclusive, que ele mesmo é impactado, de forma positiva. Logo, deverá ser capaz de entender, julgar e aplicar tais recursos aos seus estudantes. Quando paramos para analisar o quão referencial pode ser a utilização das tecnologias didáticas, especialmente junto a alunos deficitários, logo, prospectamos as diversas contribuições dos recursos para o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, podemos destacar a mudança significativa da função do educando onde, no universo de conhecimentos e na imensa rede de interatividade, passa a se tornar sujeito da própria formação, frente à riqueza dos novos espaços de conhecimento.

A inserção das tecnologias em salas de aulas corresponde ao processo evolutivo educacional estabelecido como meta desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, como base na educação básica ao ensino superior, em que complementa o processo sistêmico de ensino e aprendizagem. Estas ideias aliadas à necessidade de torná-las operacionais ou funcionais para um processo de formação conduzem à discussão das concepções educacionais que envolva: novas atitudes e valores e a discussão do papel da formação de professores como profissionais críticos, cuja função principal talvez seja desenvolver na escola uma concepção de investigação, favorecendo a autonomia, o respeito à diversidade, a cooperação e a ação transformadora por uma sociedade mais justa e mais integrada em meio às tecnologias, especialmente junto aos alunos deficitários.

Por fim, é importante destacar que os profissionais da educação, neste caso da educação superior, necessitam se

adaptar a novas formas de aprendizagem, da educação continuada, formação permanente e da evolução profissional, pois a imensa quantidade de informações obriga o educador a reavaliar e readequar as estratégias pedagógicas em uso, as capacidades esperadas de seus alunos, bem como o papel que exercem frente às metodologias de ensino.

REFERÊNCIAS

- CANTINI, Marcos Cesar; BORTOLOZZO, Ana Rita Serenato; FARIA, Daniel da Silva; FABRÍCIO, Fernanda Biazetto Vilar; BASZTABIN, Rogério; MATOS, Elizete, **O desafio do professor frente as novas tecnologias**. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017
- CARBONELL, Jaume; **Aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- CARVALHO, Vanessa da Silva Jesus; SOUZA, Silvia Cristina de. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na escola**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/588/508/23b/58850823b078f515934135.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017
- COSCARELLI, Carla Vianna. A informática na escola. **Revista Viva Voz**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2002
- FERRETTI, Celso João et al. (Org.). **Novas Tecnologias, trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. 9.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7.ed. São Paulo: Ática, 2003.

LACOSTE, Yves. **Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para se fazer a guerra. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Estética da Comunicação**: da consciência comunicativa ao “eu” digital. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAN, José Manuel: **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia**. 2000. Disponível em: <<https://www.inf.ufes.br/~cvnascimento/artigos/ensino%2520e%2520aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**. São Paulo, v. V, p.57-72, 2000. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_educacao/uber.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2017.

MORAN, José Manuel; BEHRENS, Marilda, MASETTO, Marcos. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12.ed. Campinas - SP: Papirus, 2006.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel: **TIC'S na educação**: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Periódicos Puc Minas, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PARCIANELLO, Leudemila; KONZEN, Paulo Cezar: **Docência no ensino superior**: o uso das novas tecnologias na formação de professores na licenciatura. 2011. Disponível em: <<http://www.arco.org.br/artigos/docencia->

no-ensino-superior-o-uso-das-novas-tecnologias-na-formacao-de-professores-na-licenciatura/>. Acesso em: 12 jul. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RANGEL, Ricardo. **Passado e Futuro da Era da Informação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 3, n.1, p.1-16, mar. 2008.

SANTANA, Deusimar Angelica. **O uso da plataforma Moodle na educação à distância como forma de democratizar o ensino**. Disponível: <<http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-uso-da-televisao-em-sala-de-aula-4136243.html>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: de pensamento único à consciência universal**. 12.ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SARAVALI, Eliane Giachetto. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva Piagetiana. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.6, n.2, p.99-127, jun. 2005.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**. Novas Ferramentas Pedagógicas para o Professor da Atualidade. 4.ed. São Paulo: Érica, 2002.

TRINDADE, Diamantino F.; TRINDADE, Lais S. P. **As telecomunicações no Brasil do segundo império até o regime militar**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/8p6c.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

A INTERFERÊNCIA INTERPESSOAL DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

Luís Eduardo Freitas de ALMEIDA¹
Mario Marcos LOPES²

1. INTRODUÇÃO

Diante dos conflitos no ambiente escolar e a formação da sociedade atual, um dos assuntos polêmicos é a interferência interpessoal da relação professor e aluno. O estudo dos principais motivos da indisciplina, da violência e dos conflitos escolares é foco deste trabalho bibliográfico, que visa análise de casos e coleta de estatísticas relacionadas ao tema de conflitos no relacionamento entre professores, pais e alunos.

A busca das variáveis que podem prejudicar o relacionamento através de situações pedagógicas é baseada em fatos de artigos publicados de pesquisa realizada em escola pública, que refletem a análise clara da descrição de Piaget (2006, p.26), onde classifica “relações de coação e relações de cooperação”.

¹ Especialista em Docência na Educação Superior pelo Centro Universitário Barão de Mauá. MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas, Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Brás Cubas, Coordenador e professor no curso de edificações no Centro Educacional EPTEC.

² Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Araraquara. Especialista em Tecnologias e Educação a Distância. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís e Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino – Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

Correlaciona-se ao estudo do tema escolhido, a interferência interpessoal da relação professor e aluno, as relações existentes na escola e no processo de ensino de aprendizagem, pesquisando sobre a criação do ser humano e a influência pelo meio onde vivem, condições culturais, alimentação e participação da família.

Na inserção do contexto em outras abordagens, considera neste trabalho o ponto inicial do aprendizado da ética e do respeito até das leis sociais que circundam o indivíduo, assim como aborda Delors et al. (1996, p. 288), “a educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”. Portanto, as palavras “mundo complexo” representam que, a posição da família é que direciona o barco no mar do conhecimento oportunamente sendo atingido por tempestades que são os problemas da sociedade e o meio em que vive.

A metodologia da pesquisa quantitativa é baseada em relatórios de órgãos brasileiros conceituados e comparativos que entrelaçam as informações da pesquisa em campo utilizada de levantamento de fatos.

Por fim, a discussão apresentada vincula-se em torno da mesma ideia do tema, que ultrapassa a barreira da escola e tem como reflexo de modo geral, a injustiça social com repercussão na educação e a base de uma sociedade que é a família, conforme afirma Aquino (1996 apud LIMA, 2010 p.01). Sendo assim, esta pesquisa traz situações delicadas e esclarece alguns dos principais pontos de conflitos por de traz dos muros das escolas.

2. O ENCONTRO DAS SITUAÇÕES PEDAGÓGICAS

De acordo com Piaget (2006, p.26), no primeiro processo de socialização, a criança sente pelos mais velhos

que circundam (pais e outros adultos próximos) um sentimento feito de amor e medo: o respeito unilateral, que é o respeito que a criança tem pelo adulto e família, torna possível a coerção. Partindo do pressuposto para a criança, jovem ou adolescente, a ausência da família causa a perda dos limites éticos e morais, além do conflito interno do respeito dele com o próximo e a si mesmo. Percebendo isso, no espaço da sala de aula onde as relações interpessoais entre professores e alunos são mais próximas, a construção de vínculos com a aprendizagem se faz necessário um clima de respeito e troca de conhecimento.

Com base em pesquisa de artigo científico de estudo de casos de ensino realizados em escola pública estadual de São Paulo (SP) e Recife (PE), foram selecionados casos que demonstram que os atos familiares escolares fazem referência ao sentimento de injustiça ou justiça, relacionando à redução do bem-estar, conquista de objetivos pessoais e violências no espaço escolar.

O primeiro caso real pesquisado por Vidigal e Oliveira (2013, p.227) é sobre um garoto de escola da periferia que se envolve em várias situações de conflitos e a intervenção das educadoras. Este demonstra como a interferência social e familiar junto com as práticas de Educação Moral pode contribuir na intervenção.

Luís³, com oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental I, apresentava-se como uma criança que tentava resolver a maioria das situações conflituosas vividas com seus colegas na escola por meio da agressão física. Por esse motivo, foi encaminhado algumas vezes para a orientação pedagógica junto aos colegas envolvidos. Inicialmente, a atitude tomada pela orientadora apenas solucionava o conflito momentaneamente, ação que

³ O nome do aluno e dois demais abaixo, foram alterados a fim de preservar a identidade.

parecia não contribuir para que seu comportamento mudasse. Havia uma grande preocupação em permitir que os alunos voltassem rapidamente para a sala de aula, pois estavam “perdendo matéria”. A professora, preocupada com a situação por não notar avanços no comportamento de Luís, decidiu conversar com o garoto, perguntando-lhe por que batia em seus colegas. O aluno respondeu-lhe que era porque seu pai o mandava agir assim; afirmou, ainda, que ele lhe dizia que nunca poderia aceitar ser o “bobão” da turma e que, para evitar ser tratado dessa maneira, deveria agredir quando se sentisse agredido. Os amigos de Luís passaram a reclamar constantemente de suas atitudes e alguns então afastaram-se dele. O garoto passou a ser alvo de chacotas e provocações de alguns dos colegas que agredia habitualmente. Luís foi, então, chamado para uma conversa com a orientadora que pretendia mostrar a ele que “não se bate” nas pessoas, pois os problemas podem ser resolvidos quando falamos sobre eles. Entretanto, mesmo após ter recebido tais orientações, ele não apresentava mudanças em seu comportamento ao ser provocado por seus colegas. Era nítido o quanto toda essa situação causava-lhe sofrimento, pois ele não desejava indispor-se com seus amigos, dos quais não queria distanciar-se. Ao mesmo tempo, desejava seguir as orientações que recebia de seu pai. A orientadora, então, convidou os pais do aluno para uma conversa; apenas o pai compareceu. Mesmo após ouvir o relato de todos os fatos que envolviam seu filho, ao final do encontro ele não alterou seu ponto de vista: reforçou seu posicionamento quanto à educação de Luís, demonstrando acreditar que era agindo assim, agredindo fisicamente os colegas, que o garoto conseguiria ser respeitado, e que o conteúdo das orientações dirigidas ao filho não seria modificado. Tanto a professora quanto a orientadora estavam aflitas com a situação, pois agora, além de terem de tratar do problema de Luís, sem o apoio da família, tinham um problema novo que se articulava a esta história: as provocações que o garoto começou a sofrer, daqueles que ele costumava agredir. As educadoras perceberam que os alunos entraram numa espécie de comportamento cíclico difícil de ser rompido (VIDIGAL; OLIVEIRA, 2013, p. 227).

Este caso demonstra o comportamento familiar influenciando o aluno e o meio em que vive, utilizando a força como ferramenta de conseguir seus objetivos,

criando um ambiente de guerra e isolando o aluno cada vez mais. Conforme Vidigal e Oliveira (2013, p.227) os porquês devem ser entendidos para então elaborar estratégia de trabalhar a situação.

Em outra situação mais complexa demonstrada abaixo, durante artigo de pesquisa Botler (2016), evidencia os atores escolares fazendo referência ao sentimento individual de injustiça, análise de situações adversas com reflexo de políticas familiares, sociais e econômicas. Nesta pesquisa são entrevistados três alunos para analisar a posição deles:

Aluno A3M, na fila do almoço eu não gosto de furar, é um princípio meu, eu realmente não gosto de fazer isso e, basicamente, 30 caras entram na minha frente e fico lá trás. Então eu acho que isso pra mim é injusto e a coordenadora olha e não faz nada! Mas eu não tiro a razão dela, ela vai fazer confusão? Se eu não falo, por que ela vai falar? Certa não tá porque, como ela é coordenadora, ela deveria dar uma reclamação, mas ela vai reclamar e vai terminar se prejudicando, porque muitas vezes esse comportamento é ensinado em casa. Por exemplo, o pai daquele cara pode muito bem, na fila de ônibus, furar, e ele vê e faz o mesmo, entendeu? Acho que nossa educação deveria ter começado muito antes de tudo (BOTLER, 2016, p. 01).

Aluno A12M: É quando, tem o pessoal da merenda, ele tem que distribuir uma certa quantidade pra todo mundo, mas se uma pessoa passa uma certa dificuldade e não comeu hoje e ela quer repetir e não pode, porque a comida vai ser jogada no lixo, isso é uma injustiça que aconteceu com ela. É justiça dar pra todo mundo, mas quando a pessoa tá com mais fome e não pode comer porque não pode repetir, mesmo tendo comida, é uma injustiça[...].

[...] Duas meninas brigaram feio ali, uma era monitora, estava na fila e disse: ninguém toca, deixa terminar a briga. Depois que elas se estapearam todinhas, aí eu disse: vamo todo mundo para secretaria que lá resolve (BOTLER, 2016, p.01).

Aluno A14F: Eu estava na sala, eu vi da janela. Depois de um bocado de sangue, porque estava arranhada, e eu disse deixa aí, mas terminou (BOTLER, 2016, p.01).

Em análise com o coordenador da escola pesquisada, relatado também o fato da briga entre as meninas e outro sobre abuso de autoridade de professores:

Coordenador G1F: Exemplo de violência eu vi uma vez no ano passado, uma briga de duas meninas. A menina agrediu mesmo, com tapa e tudo. Foi na fila do refeitório, porque uma era monitora de fazer as filas, e a outra não se submetia a nada, queria entrar na frente da fila. [...] Intolerância das duas, foi violência física.

[...] Eu tive também um professor, foi essa semana, que não tem controle emocional, ele fala com o aluno gritando, constrangimento mesmo.

[...] Já vi outras violências verbais, assim bullying, de um menino dizer pro outro, como eu vi aqui, “fulano, pega a tinta aí no chão pra gente pintar aqui!” e o outro diz “toda vez sou eu que vou pegar as tintas. Por que eu tenho que pegar?” O outro diz: “porque tu é negro e negro é escravo”. [...] Foi uma coisa grosseira demais pra ser brincadeira, eu acho que foi uma violência verbal.

[...] Um menino chegou aqui hoje e disse que a professora perguntou: “o que é que você tá fazendo aqui? Por que você não vai vender pipoca no metrô?” São palavras, mas ele veio constrangidíssimo. Eu escutei o menino e depois chamei a professora e ela disse que foi brincando! Eu disse: “sua brincadeira foi muito pesada porque ele ficou constrangido, angustiado, porque tem parentes dele que vendem pipoca por necessidade. É como se dissesse assim: seu destino é esse, como se estivesse validando aquilo que ele não quer [...]” (BOTLER, 2016, p.01)

Nos próximos casos, Botler (2016) destaca inúmeras condições de pequenos casos isolados que geram a cadeia do conflito escolar, mesmo como brincadeiras podem fomentar um atrito enorme dependendo da percepção dos envolvidos, seja na falta de ação por parte dos

professores e superiores da escola como o meio em que vivem, estrutura familiar, política e economia fazem do contexto escolar o reflexo das ações destes indivíduos:

[...] Em nossa pesquisa, os exemplos explicitam violências do cotidiano escolar que são percebidas por sujeitos, ora com maior, ora com menor discernimento e maturidade, mas não se observa a partir das falas a disposição para ações incisivas como formas sistemáticas de tratamento, gerando certa tensão no ambiente escolar. A naturalização do argumento de se tratar de brincadeira possibilita a manutenção de ações que ferem integral e moralmente os indivíduos envolvidos, gerando inclusive consequências permanentes em suas vidas. A nosso ver, se configura como violência simbólica ou institucional. A gestora poderia, em vez de apenas constatar, buscar meios para garantir as liberdades e minimizar as desigualdades sociais.

[...] Compreendemos que as falas dos alunos refletem experiências vividas, o que coaduna com diversos episódios relatados. A equipe escolar acrescenta o desrespeito, negligência e violência. Tudo o que maltrata. Injustiça social e falta de estrutura familiar ao exemplificarem situações vividas de injustiças na escola ou a ela relacionadas (BOTLER, 2016, p. 01).

Deste modo, a condução dos casos bibliográficos aborda que a injustiça social e a estrutura familiar refletem na interferência interpessoal da relação professor e aluno.

O desrespeito é um problema que acontece em todo o país, em várias escolas, sem fazer sentido tratar isoladamente. O ideal é uma abordagem mais ampla, conforme afirmam Beudoin e Taylor (2007, p.17). Portanto é claro a necessidade da proposta de envolver todos os fatores relacionados aos casos analisados.

2.1 A injustiça social com reflexo na educação

Para Aquino (1996 apud LIMA, 2010 p.21), a indisciplina ultrapassa o âmbito escolar, gerando assim a necessidade de estudo e a relação dos casos além dos limites da escola.

A indisciplina seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas. É certo, pois, que a temática disciplinar passou a se configurar enquanto um problema interdisciplinar, transversal à Pedagogia, devendo ser tratado pelo maior número de áreas em torno das ciências da educação. Um novo problema que pede passagem (AQUINO, 1996, p. 40, apud LIMA, 2010, p.21).

Cabe então a relação dos casos pesquisados com a situação além da escola, ou seja, do contexto social que em se enquadram. Desta forma, de acordo com Nery (2009, p.01), “o Brasil só será verdadeiramente independente quando todos os seus cidadãos tiverem uma Educação de qualidade”. No entanto, na pesquisa de Cirilo (2013, p.01) sobre os dados do IBGE (2016), o analfabetismo no país vem em queda constante desde 1998, onde foram identificadas 13,2 milhões de pessoas que não sabiam ler nem escrever, o equivalente a 8,7% da população total com 15 anos ou mais de idade, comparado com a mesma pesquisa em 2011 eram 12,9 milhões de analfabetos, o equivalente a 8,6% do total. Já no ano de 2015, o IBGE (2016) apresentou uma pequena melhora 8% ou o equivalente a 12,9 milhões de analfabetos no Brasil.

Desta forma, Cirilo (2013, p.01) conclui que o desconhecimento da literatura torna mais frágil uma sociedade, por não saber ao certo sobre as leis, direitos e deveres, a esta população é mais fácil de ser conduzida e pode ser obtida mão de obra mais barata. Nesta situação, advém a necessidade de início ao trabalho mais cedo para estas crianças.

No levantamento do IBGE (2016), a quantidade de famílias com residência em imóvel alugado corresponde a 17,9% em 2015 onde em 2004 era de 15,4%. Comparando

estes dados com a Renda Per Capita desta mesma fonte de dados do IBGE (2016), o poder aquisitivo do brasileiro por habitante era em 2014 de R\$1.950,00, em 2015 passou para R\$1.853,00, com queda desde 2009 se comparado com os estes estudos nos anos anteriores. Esta situação se agrava quando saímos das regiões sul e sudeste, que reflete ao outro fator da pesquisa, onde a necessidade do casal ter que trabalhar para sustentar a família cresce com muita rapidez.

Há também a política educacional nacional, que conforme o Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 1990), permite a cada estado a interferência na interpretação do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA:

A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (Lei nº 8.069, Cap. II, art. 15).

A liberdade do aluno em sala de aula, complementado no estado de São Paulo com a reprovação apenas por faltas excedentes e não mais pelo conhecimento adquirido avaliados em testes ou prova, conforme Martins (2006, p.01):

Nenhum aluno, matriculado, em sala de alfabetização, em escolas públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, pode ficar retido em sala de alfabetização, ou pode ser rotulado de “reprovado”, mesmo que a escola considere que criança não está alfabetizada em leitura.

Resulta na liberdade adquirida pelo aluno neste estado agregada ao fator da distância entre os pais, apontada na pesquisa do IBGE (2016), o que possibilita em sala de aula, a desordem e o abuso do espaço pela criança ou adolescente, transformando a liberdade em

libertinagem, uma vez que o professor não possui respaldo de reprovação pela lei.

Conforme pesquisa da Rede Brasil Atual (2013, p.01), “44% dos professores e 28% dos alunos já sofreram algum tipo de violência dentro das instituições” além deste resultado outro detalhe importante “20% dos alunos admitiram já ter cometido algum tipo de violência na escola”. Para a Rede Brasil Atual (2013, p.01) existem conflitos sim e na sua maioria, o grupo de alunos entrevistados afirmou “serem comuns brigas e xingamentos entre alunos e contra professores nas escolas”.

Beaudoin e Taylor (2007, p.21) afirmam que a cultura do indivíduo pode influenciar as soluções tomadas para um determinado problema, pois as opções que estão disponíveis nem sempre são percebidas devido o limite da cultura deste indivíduo. Não consegue imaginar uma outra solução fora do discurso social que influencia sua vida.

As soluções não têm necessariamente um valor em si mesmas. Importam realmente o acesso a uma variedade de soluções e a possibilidade de escolher uma que corresponda aos valores e às intenções pessoais. A agressão vem à mente da maioria, não apenas como uma solução, mas como a única solução, mesmo que esta agressão não seja condizente com seus valores (BEAUDOIN; TAYLOR, 2007, p.22).

Beaudoin e Taylor (2007, p.57) afirma que não se pode mudar a cultura como um todo, no sentido amplo, que é algo lento e seu efeito pode não ser o esperado. No entanto, pode produzir um efeito local na subcultura. Isso porque as pessoas necessitam de atenção, precisam ser populares de alguma forma.

As pessoas não escolheriam ter problemas se tivessem escolha; os adultos e também as crianças prefeririam bem mais ser

populares e bem-sucedidos do que passarem por encrencas e por conflitos. Mesmo que possa aparecer a você que o indivíduo gosta de conflitos. Talvez seja simplesmente a satisfação de produzir um efeito na situação (BEAUDOIN; TAYLOR, 2007, p.57).

Deste modo, Beaudoin e Taylor (2007) concluem sobre a proposta de entendimento sobre os conflitos nas escolas entre professores e alunos:

Se realmente queremos melhorar as escolas e reduzir as ocorrências do desrespeito, então devemos entender como os receptores da educação escolar são afetados pelo grande número de práticas e procedimentos realizados nesse local em nome do seu benefício (BEAUDOIN; TAYLOR, 2007, p.109).

Para tanto, entende-se que é necessário analisar o contexto de forma ampla e total, para só então conhecer e decidir o procedimento a ser tomado coletivamente causando o menor impacto possível aos envolvidos.

2.2 O impacto da diferença econômica na educação

Na comparação das pesquisas anteriores, percebemos que, praticamente as famílias precisam providenciar alternativas de renda para se manterem. Conforme análise do IBGE (2016), o poder aquisitivo vem caindo drasticamente no Brasil desde 2009. O fator da perda do poder aquisitivo dos habitantes de uma nação é o índice de GINI, medida de desigualdade de desenvolvimento social, considerado a distribuição do rendimento mensal de todos os trabalhos das pessoas acima de 15 anos.

Na pesquisa do IBGE (2016), o GINI de 2015 comparando com outros anos, a queda vem ano a ano, constatado em 2004 o fator de 0,545 pontos e em 2015 o fator de 0,485 pontos. Este resultado reflete a perda do poder aquisitivo do brasileiro e reflete também na criação

dos filhos onde deixam de ter acesso a pequenos luxos que se passa na mídia, criando conflitos entre os habitantes, principalmente nas crianças.

De acordo com Torete (2005, p.60), o conflito e desigualdade é um dos pontos cruciais para o início de violência na sociedade:

A desigualdade social é um dos fatores que gera violência. Toda violência é institucionalizada quando se admiti, explicita ou implicitamente, que uma relação de força é uma relação natura.

Na infância e na adolescência, a participação da família está associada a notas até 20% mais altas e riscos de evasão até 64% inferiores, de acordo com Nery (2009, p. 01) “conforme a idade dos alunos aumenta, a frequência na escola diminui proporcional”.

O atendimento da escola por profissionais da psicologia, nos casos específicos de alteração de comportamento, garante bons resultados, conforme Dimenstein, Severo e Brito (2007, p.01), que ainda afirma sobre as ações dos psicólogos na escola:

Elas constroem coletivamente as estratégias para a abordagem de problemas vinculados à violência, ao abuso de álcool e outras drogas, as estratégias para redução de danos, o fomento de ações para a diminuição da segregação pela loucura e combate ao estigma, e o desenvolvimento de ações de mobilização dos recursos comunitários para a reabilitação psicossocial.

O investimento na educação por aluno estudado pela FGV (2017) com resultados da comparação do custo por aluno e o desempenho em matemática em vários países, destaca o desenvolvimento nos países e compara-os pelo PIB, onde o Uruguai e o México possuem notas superiores e custos inferiores aos do Brasil, e por outro lado, o Chile e Portugal com notas e custos muito mais superiores ao do

Brasil. Porém, estes países investem no acompanhamento extraclasse de aula, conforme demonstra o estudo.

Ao eliminar ou diminuir o acompanhamento psicopedagógico nas escolas, o governo planeja a curto prazo a economia, no entanto, projeta-se futuros problemas devido ao descaso dos alunos-problemas que necessitam de conversa, de um acompanhamento com diálogo preparado por profissionais. Esta projeção é mencionada por Beraldo (2011, p.132):

Não adianta delegar, terceirizar, pagar para educar ou colocar na escola mais conceituada, ou deixar que o mundo eduque ou cuide das crianças, filhos, adolescentes e jovens. É difícil encontrar os culpados pelos óbices atuais: governo, sociedade, cidadãos, pais, professores, alunos, filhos, sistema econômico, meios de comunicação. A educação se faz com presença, com tempo e diálogo.

Deste modo, o fator econômico também vai além da classe social, pois o resultado da perda do poder econômico da família também obriga aos pais a buscarem outro meio de complemento de renda, e mais uma vez os filhos serão prejudicados pela ausência dos pais. Esta ausência desencadeia uma transferência da responsabilidade da criação e educação que antes era designada aos pais e hoje é repassado para uma terceira pessoa, seja ela uma empregada doméstica, um familiar ou a escola, e inicia-se a problemática da educação básica.

2.3 A terceirização da família

Até os anos 80 era comum mulheres, na sua maioria, como educadoras ou responsáveis pelo serviço de casa. Esta situação vem se alterando com a necessidade dos dois membros adultos, pai e mãe, estarem disponíveis no mercado, e alterando o quadro conforme demonstra

nitidamente em pesquisa realizada pelo IBOPE (2013), que o número de mulheres que trabalham passou dos 53% em 2002, para 61% em 2012, uma diferença de oito pontos percentuais.

A pesquisa traz os dados referentes às populações de 18 a 64 anos das principais capitais e regiões metropolitanas do País, onde entre 2004 e 2012, o número de mulheres que são mães ou responsáveis por algum morador do domicílio onde vivem permaneceu estável, passando de 54% para 55%. Mas já o número de mulheres que afirmam ser o chefe da família aumentou de 29%, em 2002, para 35%, em 2012.

Em análise destes números, nota-se que o conflito entre pais e mestres, na transferência da educação moral pelos pais aos professores, são frutos das mudanças sociais com a inserção das mulheres ao mercado de trabalho, diminuindo o caráter de educar seus filhos desde a infância a adolescência. Tanto a escola como a família estão passando por profundas transformações. De forma geral, estas transformações são constantes:

Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (OSORIO, 1996, p.82).

O favorecimento a adaptação das crianças à cultura da sociedade de modo geral é de responsabilidade da família, conforme afirma Bassedas (1996, p.33, apud OLIVEIRA, 2009, p.134) “família como sistema possui uma função psicossocial de proteger os seus membros e uma função social de transmitir e favorecer a adaptação, à cultura existente”.

No entanto, podemos encontrar exemplos que a ação da família reflete diretamente no comportamento e atitudes do aluno, tanto dentro como fora da classe, incentivado à violência pelos pais, assim como já demonstrado na pesquisa de Vidigal e Oliveira (2013).

Este comportamento na família pode estar relacionado a problemas muito antigos, com origem na criação, assim como mencionado no estudo do educador Feijó (2006, apud BERALDO, 2011 p.131) que os fatores da violência ou agressão são os principais entre os vários erros que acontecem na vida familiar, assim justificados:

O motivo é o mesmo: descontrole psicoemocional situacional, ou patologias mais sérias, como algumas psicoses ou transtornos de personalidade e, até mesmo, por mais estranho que possa parecer, por motivo cultural. Há registros de agressão doméstica assim justificada: “Quando eu era criança, meu pai me batia quase todos os dias” (sugerindo que, agora pai, ele também pode bater nos filhos). Na realidade, não importa o motivo, a constatação é que essa forma de agressão existe em todas as classes sociais e em diversas culturas no mundo todo.

Ainda neste contexto, Feijó (2006, apud BERALDO, 2011, p.131) menciona outros problemas inaceitáveis, tais como a prática do abuso sexual do pai para com a criança e a práticas da coerção dos pais sobre os filhos por meio de surras e espancamentos. Além da violência física, a dimensão psicológica também é altamente abalada.

Na família moderna, a ausência dos pais exige da escola a responsabilidade direta de educar seus filhos. Suprem suas necessidades básicas, mas tornam-se completamente ausentes, e como sistema não cumprem sua função de educar.

Zagury (2000, p.01) afirma que “por aqui, os pais perderam a habilidade de impor limites a seus filhos. Agora, tentam impor limites à escola”. Em sua pesquisa

como educadora, aponta que 44% dos professores declaram a ausência de limites como causa principal da indisciplina em sala de aula e um quinto dos profissionais responsabiliza a família pelo problema.

Nesta sociedade moderna, a necessidade dos pais trabalharem para garantir a renda familiar, acarreta a falta do limite aos filhos, sendo mais cômodo o relacionamento entre eles. Para La Taille (2001, p.64), esta falta de limite é a falta do educador:

Os adultos de hoje não têm mais tanta certeza de que sabem mais que seus filhos quais os caminhos que levam a felicidade e, portanto, colocam bem menos limites. Trata-se de uma posição honesta. Mas, em alguns casos, pode também de tratar-se de uma posição covarde: ao dizer aos filhos “Façam o que quiserem”, alguns adultos também lhes dizem de forma velada: “Virem-se, não tenho nada a ver com isso”. A não colocação de limites pode ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo. E verifica-se, hoje, que muitos jovens acabam se queixando da posição dos pais e educadores: o que poderia ser interpretado como generosidade libertária acaba sendo visto por eles como simples ausência.

O que não se previa com a participação do casal no mercado de trabalho, era o desgaste físico dos pais com dupla jornada sem poder dividir ou atribuir o atendimento da família dia e noite a um só membro da família. Então surge a Síndrome do Burnout, termo em inglês que significa exaustão que é relacionada ao trabalho, ao contínuo desgaste mental, inclusive ligado à função da parentalidade, ou o chamado Burnout parental, conforme Mikolajczak e Roskam (2017).

No contexto sobre o Burnout parental, Zanfelicci (2009) destaca a distância entre filhos e pais que trabalham fora, que ao chegar em casa, necessitam de um momento exclusivo, mas tem de dividir com a pressão e tarefas de casa.

O grau moderado de estresse combinado às elevadas demandas profissionais e familiares e à dificuldade em encontrar momentos para si poderiam, então, interferir no envolvimento mãe e filho, à medida que as mães passam a ter menos paciência, entusiasmo e disposição, entre outros aspectos importantes que permitem uma relação parental positiva (ZANFELICI 2009, p.08).

De acordo com Kleinert (2012, p.01), o que mais afeta diretamente ao meio educacional, é a falta dos pais em casa para orientar e limitar a educação dos filhos, a ética e a moralidade e acima de tudo na posição do indivíduo na sociedade, por não conseguirem pagar mão de obra especializada, transferem a responsabilidade para avós ou tios, parentes próximos ou quando podem empregadas domésticas, que por sua vez possuem suas tarefas diárias e mais uma vez, transferem para a escola esta responsabilidade, obrigando e exigindo das instituições de ensino tal postura.

Cada mensagem deve ser analisada do ponto de vista crítico, evitando o desgaste ainda maior da sociedade atual, a qual tem seus filhos criados por terceiros, na medida em que, os pais, tornam-se ausentes ao serem explorados, de forma, cada vez mais intensos pelo sistema econômico atual (KLEINERT, 2012, p.01).

A terceirização específica, segundo dados do IBOPE (2013), 51% das mulheres no Brasil são mães o que representava na época 17 milhões de brasileiras às voltas com fraldas, mamadeiras, escolinhas e outras preocupações típicas da maternidade. Destas, 56% trabalham fora, o que põe inúmeras crianças sob os cuidados de babás ou terceiros. Conforme Passos (2010, p.01), o problema ao delegar os cuidados é a transferência de responsabilidade, “muitos pais pretendem deixar para a babá também a responsabilidade da educação moral”

isso como tentativa de terceirização do próprio filho. É uma situação grave de posição e limites.

De acordo Guerra (2006, p.51) “esta é com certeza a geração mais abandonada de todos os tempos”. E ainda, no tema da terceirização da educação, descreve:

Dentre as mudanças mais significativas na educação, podemos identificar a transferência de responsabilidade dos pais para os professores, sejam estes professores de colégios ou de igrejas. Há uma expectativa enorme da sociedade em relação à escola (GUERRA, 2006, p.51).

Esta expectativa da sociedade e a ausência de acompanhamento da família, desmotiva o aluno ao estudo, como demonstra pesquisa da FGV (2010, p.40) que no Brasil apenas 8% dos jovens que estão no ensino médio cursam, ao mesmo tempo, a educação técnica profissionalizante, diferentemente da média europeia, que supera 40%, e que, em países como Portugal, Itália e Alemanha, onde aproxima-se dos 45%.

A falta das famílias na relação dos jovens na educação, por necessidade do trabalho, desmotiva o aluno ao estudo e inicia-se as frustrações e outros futuros conflitos. Isso acontece em todas as classes sociais, mas é eminente nas classes mais baixas, conforme afirma Bruno (2011 apud ARAÚJO, 2014, p.21):

As famílias desses jovens, geralmente recebem baixos salários, forçando-os a buscar trabalho mais cedo e afastando-se da escola. Obviamente, esse distanciamento compromete em termos de qualificação e, quando inseridos no mercado de trabalho, são capazes apenas de realizar trabalhos simples.

Segundo Piaget (2010, p.102), devemos educar para vida, relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano. Nesta obra sobre Comênios (1592-1670), no contexto da

pedagogia, pretendia mudar a escola com a didática e por sua vez, mudar a sociedade com a educação, enriquecendo o indivíduo jovem, ainda aluno, com sabedoria para evitar conflitos e prepara-lo para a vida.

[...] Em primeiro lugar, o que se deseja é que assim se consiga educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos (omnes) e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem, para que, enfim, todo o gênero humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade (PIAGET, 2010, p.102-103).

De maneira geral, cada um tem seu lugar na orientação educacional, seja o aluno como a peça a ser moldada, a família na orientação do caráter deste aluno e a escola na criação e geração do conhecimento, conforme afirma Parolin (2008, apud CAMARGO; ARAÚJO, 2011, p.01).

2.4 O bullying dentro e fora da escola

Bullying, é derivado da palavra em inglês bully, que significa tirano, brigão ou valentão. No português, o bullying de acordo com Cachoeira, Zwierewicz e Silva (2014, p82), é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos, contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos à vítima. O uso da força, sendo ela verbal ou física, o abuso do poder, a intimidação ou prepotência, para prejudicar alguém é entendida como bullying, conforme Silva (2015, p.01):

De forma quase natural, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas.

No entendimento da opressão ou agressão verbal, física ou moral, temos a violência em sua base, como já mencionado pelo educador Feijó (2006, apud BERALDO, 2011 p.131). Nesse caso “a violência pode já começar em casa e propagar pela necessidade do indivíduo em se impor na sociedade” conforme retrata Beaudoin e Taylor (2007).

Já Pereira (2009, p.01) declara que “a violência não é mais exclusividade de nenhuma classe social, mas sim está discriminada em todo o tecido social”, onde destaca fatores geradores de conflitos que levam ao *bullying*:

[...] a exacerbação da exclusão social, racial e de gênero, bem como a falta de pontos de referência entre os próprios jovens. Outros fatores externos são o crescimento de grupos e gangues, e também o tráfico de drogas e o colapso da estrutura familiar. A falta e a perda de espaço para a socialização constam como mais um destes fatores (UNESCO, 2003, apud PEREIRA, 2009, p. 01).

O *bullying* por sua vez, não tem exclusividade e pode ocorrer em qualquer situação, pois sempre há uma necessidade de um indivíduo se destacar perante aos que os cercam, cometendo ato violento seja verbal ou físico, que prejudica outra pessoa.

Vinculado aos pontos já analisados, a falta de expressão familiar, a imposição paternal, a desigualdade social, além de outros fatores externos adicionados ao Burnout dos professores, podem dar início ao *bullying* dentro da escola e necessitará da percepção e acompanhamento de especialista na escola para o trabalho de ver, analisar e agir, em paralelo com a sociedade e família, a fim de diminuir os conflitos e não prejudicar tanto o repreendido quanto ao repressor, que conforme Silva (2015, p.01) poderão levar este comportamento para o resto da vida:

Os bullies juvenis também crescem e são encontrados em versões adultas ou amadurecidas (ou melhor, apodrecidas). No contexto familiar, podem ser identificados na figura de pais, cônjuges ou irmãos dominadores, manipuladores e perversos, capazes de destruir a saúde física e mental e a auto estima de seus alvos prediletos.

Quando o *bullie* ou o agressor está dentro de casa ou na família de forma geral, fica mais difícil a opção e ação da escola poder auxiliar ou ajudar, partindo da necessidade de apenas alertas da situação aos responsáveis diretos ou indiretos. Neste cenário, o oprimido em casa terá a necessidade de expelir sua raiva represada, com a satisfação da opressão, do prazer de ser superior que os demais e se destacar perante ao grupo compensando a opressão de casa, conforme declara Cachoeira, Zwierewicz e Silva (2014, p.83), criando portanto a ganância e uma maior tendência de se envolver em situações de marginalidade conforme declara Cantini (2004 apud CACHOEIRA; ZWIEREWICZ; SILVA, 2014, p.84):

Alguns agressores apresentam desvios de comportamento antissociais. São narcisistas, com opiniões positivas sobre si mesmos. Tem satisfação em dominar, controlar e necessitam de poder. Em grande parte dos casos, são populares em suas escolas e lideram algum grupo. Possuem maior tendência para apresentarem comportamentos de risco, como o uso de tabaco, álcool, drogas, porte de armas e até marginalidade.

Precisamos estar atentos a estes estados de comportamentos tanto aos bullies quanto às vítimas, que estas por sua vez podem gerar outros conflitos internos e explodirem em comportamento repentino muito perigoso, conforme reforça Lopes Neto (2005 apud CACHOEIRA; ZWIEREWICZ; SILVA, 2014, p.84):

São impopulares entre os alunos e muitas vezes possuem um alto índice de rejeição na escola. São mais frágeis, inseguras, e geralmente reagem com tristeza ou choro. Podem ser depressivas, ansiosas e inoportunas, procurando humilhar os colegas para encobrir suas limitações. Podem também apresentar dificuldades com o comportamento impulsivo, reatividade emocional e hiperatividade.

Desta forma, Cachoeira, Zwierewicz e Silva (2014, p.95) destacam a importância do profissional da psicologia educacional estar atuando no dia a dia do ambiente escolar e aptos a ver, analisar e agir com presteza nestes conflitos evitando maiores reflexos e consequências de impacto social como drogas e gangues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final nota-se que a postura do sentido família como sendo a base de uma sociedade está completamente alterando-se pouco a pouco para algo mais individualista e egoísta, seja por motivos das nuances da situação econômica, ou seja pelo comportamento da sociedade como um todo.

Os resultados dos centros de pesquisas descrevem estas alterações assim como também afirma Beraldo (2011, p.134) “as mudanças continuam cada vez mais intensas e a tendência é mudar cada vez mais”. Em nossa sociedade estas mudanças são pouco debatidas ou divulgadas.

Devido aos pais distanciados de seus postos paternos, muitas famílias não interferem ou participam no meio educacional das instituições, o que distancia ainda mais a escola e a família. Este comportamento incentiva o aluno ao atrito na condução da linha pedagógica dos professores, que para não infringirem as normas preconizadas nos estatutos não podem atribuir limites.

É clara, a criação de uma geração com conflito na transferência da ética e da moralidade para as entidades educacionais. Porém há um despreparo por parte dos educadores neste sentido, uma vez que a formação pedagógica orienta a imparcialidade na orientação do ser humano e foca nos conceitos das disciplinas respectivas.

De acordo com D'Affonseca (2005, p.05) precisamos definir a prioridade em nossa família, determinando o papel de cada membro para o ajustamento do indivíduo. Portanto do que adianta o ensino escolar sem a educação familiar como base na formação do indivíduo?

Araújo (2014, p.38) destaca que o processo educativo não é somente um processo de escolarização, pois a escola constituiu apenas uma das formas funcionais. O processo é um todo e amplo, produzido também por fatores e intervenções educacionais além das escolares.

Cabe aos educadores e pais, conhecer e entender as necessidades da aprendizagem e preparar ao máximo nossos alunos e filhos, explicando os reflexos futuros de tais conflitos, caminhando para o comportamento harmonioso em sociedade, seja na escola, no trabalho ou em casa, fazendo com que sejam exemplos.

Conforme descreve Beraldo (2011, p.131) “a necessidade de se pensar a educação dos filhos num conjunto harmonioso, envolvendo pais, escola e sociedade”, portanto a educação será mais eficaz quando a família e a escola estiverem em perfeita sintonia, atuando na orientação dos conflitos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joselaine de. **A educação não formal e as políticas públicas para a Juventude em situação de risco e vulnerabilidade.** 2014. 83 f. Dissertação (Mestrado) - Curso

de Educação, Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/bitstream/tede/938/1/DISSERTACAO_Joselaine%20Araujo_impressao.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BANK, The World. **Renda Per Capita entre países.** [s.l.]: Banco Mundial de Dados, 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=ny_gdp_pcap_cd&hl=pt&dl=pt#:cty>. Acesso em: 03 dez. 2017.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **No Brasil, 44% dos estudantes de 15 e 16 anos trabalham, mostra ranking.** São Paulo: Uol, 2017. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/04/19/no-brasil-44-dos-estudantes-de-15-e-16-anos-trabalha>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e Desrespeito:** Como acabar com essa cultura na escola. São Paulo: Artimed, 2007.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.161, p.716-732, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00716.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 199.** Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. **Lei 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BUENO, José Lucas Pedreira; PACÍFICO, Juracy Machado; AMARAL, Nair Ferreira Gurgel. **Qualidade na educação e**

práticas pedagógicas: realidade e desafios. Florianópolis: Pandion, 2004.

CACHOEIRA, Rosilane Damazio; ZWIEREWICZ, Marlene; SILVA, Danielle Engels da. **O bullying no contexto escolar:** Uma sistematização de estudos precedentes. 2014. 100 f. Tese (Doutorado) ISSN: 1989-2446 - Curso de Psicologia, Análise Crítica da Desigualdade Social, Universidade de Jaén, Jaén, 2015. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/articloe/view/2158/1941>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAMARGO, Itamar Xavier de; ARAUJO, Samanta. **Interação Entre Escola e Família no Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança.** 2011. 01 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Ciências, Letras e Educação, Universidade do Oeste Paulista, Unoeste, Presidente Prudente, 2012.

CLARK, Ron. **What teachers really want to tell parents.** [s.l.]: Cnn, 2013. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2011/09/06/living/teachers-want-to-tell-parents/index.html>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

D'AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Prevenindo fracasso escolar:** Comparando o autoconceito e desempenho acadêmico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa. 2015. 168 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3157/DissSMD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

DELORS, Jacques et al. (Ed.). **Educação um Tesouro a descobrir:** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2018.

DIMENSTEIN, Magda; SEVERO, Ana Kalliny; BRITO, Monique. **O apoio matricial em Unidades de Saúde da Família: experimentando inovações em saúde mental.** 2007. 01 f. Monografia (Especialização) - Curso de Saúde Pública, Associação Paulista de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0104-12902009000100007&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FGV - Fundação Getúlio Vargas (Org.). **Educação Políticas Públicas e Propostas.** Rio de Janeiro: Fgv Projetos, 2017. Disponível em: <https://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/cadernos_educacao_site.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GUERRA, Alexandra. **Infância:** o melhor tempo para semear. Belo Horizonte: Betania, 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios.** Brasília: IBGE, 2016. Coord. Cimar Azeredo Pereira. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística. **61% das mulheres estão no mercado de trabalho.** [s.l.]: Ibope, 2013. Disponível em: <<http://www.ibopeinteligencia.com/noticias-e-pesquisas/61-das-mulheres-estao-no-mercado-de-trabalho/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

KLEINERT, Cristiano James. **A influência da mídia em nossas vidas!** [s.l.]: Ciência em Mídia, 2012. Disponível em: <<http://cienciaemidia.blogspot.com/2012/08/a-influencia-da-midia-em-nossas-vidas.html>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

LATAILLE, Yves de. **Limites:** três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2001.

LIMA, Vitoria-Regia Rodrigues. **Mediação de conflitos no ambiente escolar**: uma questão para a gestão escolar. Fortaleza: Universidade Federal de Santa Maria, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/379/Lima_Vitoria-Regia_Rodrigues.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 dez. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, Vicente. **A Lei 9.394/96 proíbe a reprovação em sala de alfabetização**. [s.l.]: Direito Net, 2006. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/2921/A-Lei-9394-96-proibe-a-reprovacao-em-sala-de-alfab>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MIKOLAJCZAK, Moira; ROSKAM, Isabelle. **Le Burn-out parental**: L'éviter et s'en sortir. França: Odile Jacob, 2017.

MORALES, Pedro. **Relação Professor Aluno**: O que é e como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MULLER, Luiza de Souza. A interação professor - aluno no processo educativo. **INTEGRAÇÃO ensino↔pesquisa↔ extensão**, ano VIII, n.31, p.276-280, nov. 2002. Disponível em: <https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

NERY, Marcelo Cortes (Coord.). **Motivos da Evasão Escolar**: O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009. Disponível em: <http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_Motiva%C3%A7%C3%B5esEvas%C3%A3oEscolar_Sumario.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

OLIVER, Gary J; WRIGHT, H. Norman. **A woman's forbidden emotion**. Michigan: Revell, 2005.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PASSOS, Clarissa. Cuidado para não terceirizar a educação dos filhos: contratar uma babá é uma opção válida - desde que os pais não confundam a função da profissional e a. **Ig**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://delas.ig.com.br/filhos/educacao/cuidado-para-nao-terceirizar-a-educacao-dos-filhos/n123761998>>. Acesso em: 15 maio 2017.

PEREIRA, Sonia Maria de Souza. **Bullying e suas implicações no meio escolar**. São Paulo: Paulus, 2009.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comenio**. Recife: Massangana, 2010.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RBA - Rede Brasil Atual. **Em São Paulo, 44% dos professores e 28% dos alunos já sofreram violência na escola**. São Paulo: RBA, 2013. Disponível em: <<http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/11/em-sp-44-dos-professores-e-28-dos-alunos-ja-sofre>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; **Bullying, mentes perigosas nas escolas** [online]., v.3, São Paulo: Principium, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=UUGHCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 ago. 2018.

SILVA, Denise Guerreiro Vieira da; TRENTINI, Mercedes. Narrativas como técnica de pesquisa em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem** [online]., v.10, n.3, pp.423-432, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692002000300017&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SILVA, Lígia Terezinha Bontorin Dipp da; GARBIN, Aline Regina; NASCIMENTO, Nicileia Batista. A relação professor aluno em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO, X, 2011. **Anais...** Curitiba: Educere, 2011. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/04/rfelacao-prof-aluno.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SILVA, Silvana Sônia Oliveira. **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2017.

TORETE, Rossana Maria Cozeto. **O diretor de escola como mediador entre a família e a escola**. 2005. 1 v. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Psicologia, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/Prppg/Grupo-de-pesquisa-cnpq.aspx?gruSeq=112>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira; OLIVEIRA, Aluani Tordin de. Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 24, n. 3, p. 215-234, set./dez. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2707>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ZAGURY, Tania. É Preciso Dizer Não. **Nova Escola**, 2000. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/910/tania-zagury-e-preciso-dizer-nao>>. Acesso em: 23 maio 2018.

ADOLESCÊNCIA E MÍDIA: (RE)SIGNIFICADOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Adauto Luiz CARRINO¹

1. INTRODUÇÃO

A realização deste estudo, foi constituída por meio de uma visão docente, levando-se em conta que o pesquisador leciona no curso Técnico em Marketing, consistindo este público uma boa parte dos discentes que também fazem o ensino médio, elevando estes mesmos discentes a classificação do público adolescente.

Com este parecer, conferimos o envolvimento que a mídia tem com os adolescentes, desde comerciais até mesmo a persuasão por meio da internet, praticamente estes elementos tem participação diária na vivencia do adolescente.

Muitos adolescentes são fã dos comportamentos e contextos impulsionados pela mídia, apropriando-se em várias circunstancias, das linguagens, artifícios e efeitos que o enredo midiático emite. Esta influência foi averiguada por meio da visão docente do pesquisador, interpondo que estes estudantes do ensino médio não conseguem permanecer concentrados por um longe

¹ Doutorando em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP. Licenciado em Propaganda e Marketing – FATEC – São José do Rio Preto/SP. Graduado em Comunicação Social com ênfase em Propaganda e Marketing – UNIP – Araraquara/SP. Docente no Centro Paula Souza – Etec “Dr. Adail Nunes da Silva” – Taquaritinga SP. Contato: adautomkt@hotmail.com

período nos estudos propostos, sendo influenciados pelo modo repetitivo que a mídia exerce naquele momento sobre o sujeito, interrompendo por diversas vezes o conhecimento a ser transmitido.

Com isto, os valores comportamentais do adolescente em sala de aula é um dos aspectos que mais contém a atenção do pesquisador, relacionando que muitas vezes o aluno modifica e transforma seu comportamento, bem como a linguagem (utilizava-se da linguagem informal que é oriunda pela internet, usufruindo de gírias e abreviações, não articulando um padrão sobre a norma culta da língua), conferindo também com algum personagem da TV, cinema e entre outras enredos midiáticos, emergindo de uma interação, fala e mostrando fatores comportamentais semelhantes a algum personagem.

Atualmente, visualizamos o grande envolvimento e incorporação dos adolescentes perante a delegação do universo midiático, basta assistir os noticiários, abrir os jornais ou cair nas redes da internet, é fácil, simples e rápido, a mídia se torna cada vez mais próxima das novas gerações.

Para Hoinef (1991), a televisão confere em uma forma de privar os sentidos, ocasionando desorientação e confusão, confundindo e substituindo o imaginário humano, encorajando a passividade da massa e treinando as pessoas para aceitar as demais autoridades, engrandecendo uns e enfraquecendo outros, obtendo grande influência na sociedade.

Destarte, dispomos que tanto a televisão quanto a internet oferecem emblemas ilusórios baseados em um mundo real, impulsionando influências por meio das linguagens, comportamentos, elementos visuais, entre outros, disseminando um campo dialógico repleto de significados, signos, códigos e tecnologias.

Destarte, o presente artigo traz um recorte de dados coletados durante a construção da dissertação *A mídia e o adolescente no contexto escolar*, pesquisa que teve como objetivo entender como o sujeito (adolescente) compreende a relação midiática em seu contexto escolar e compreender como o docente entende a relação entre mídia e a formação escolar de seus alunos, investigando como algumas ferramentas midiáticas são articuladas dentre os métodos de aprendizagem.

Ressaltamos que este estudo trata-se de um recorte da dissertação, mas apresenta dados que não foram utilizados no produto final da mesma, optamos por não abordar com tanta profundidade na dissertação os conceitos da linguagem, bem como as narrativas bakhtinianas, considerando que a dissertação já completava em sua totalidade dados muitos expressivos e delineados para a conclusão do trabalho em outras perspectivas.

Portanto, o presente trabalho trata sobre o questionamento de como tais mídias (Televisão e Internet) influenciam no processo da formulação da linguagem educacional dos adolescentes, atribuindo paradigmas referentes à leitura e linguagem, especificando que alguns adolescentes assumem esta influência midiática em sua linguagem, enquanto outros dizem não serem influenciados.

Como objetivo, propomos estudar e conhecer a linguagem midiática e seus contextos no espaço escolar dos adolescentes.

O estudo conta com a metodologia articulada em pesquisa bibliográfica, bem como dados gerados por meio de pesquisa exploratória de origem qualitativa, fundamentada nos princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

Como essência teórica deste trabalho, tratamos como base a linguagem e o diálogo, principalmente voltado ao círculo e pensamento bakhtiniano, bem como teorias contributivas de Geraldi (1991), Belloni (2010 e 1991), Bourdieu (1998), Ferrara (2003), Favaro (2012), Fischer (2010) e entre outros que entrelaçam e fortalecem este estudo diante da linguagem na fase adolescente e o enredo midiático.

2. A LINGUAGEM MIDIÁTICA E SEUS CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO DOS ADOLESCENTES

Relacionando o reconhecimento, implícito ou explícito, de fatores que consideram a linguagem, torna-se fundamental no decorrer da evolução e desenvolvimento de todo e qualquer ser humano; que ela ocupe uma condição “*sine qua non*” na demonstração de teorias que nos permeiam o entendimento dos sujeitos na interação com o mundo e nele fazendo sua ação; verificando que ela é indicada como a mais utilizada nas formas de “encontros, desencontros e confrontos de posições”, verificando que é nela que estas disposições se tornam evidentes, sendo primordial dar à linguagem o conceito que ela tem, não se tratando possivelmente de limitar o fator da aprendizagem da língua portuguesa à linguagem, mas tratando-se da precisão de refleti-lo à lucidez da linguagem (GERALDI, 1995).

O fator discursivo abordado por Geraldi (1995) nos transmite nesta abordagem uma alusão dos fatores contribuintes para a linguagem constituinte no ser humano. Como um destes aspectos, trazemos os valores da internet, voltado para a questão da aprendizagem que nela existe, considerando que mesmo o indivíduo escrevendo errado e não correspondendo a norma culta da língua, este acontecimento proporciona uma

modificação da linguagem, interpondo que os interlocutores compreendem e compartilham desta mesma língua relacionada às redes sociais.

Chamamos também a atenção para o fator da correção, no qual o próprio computador aponta algum erro ortográfico indicando-o para a norma culta da língua Portuguesa, intervindo para uma correção, deixando sublinhado em vermelho a palavra que está escrita incorretamente, favorecendo para que ocorram as correções, proporcionando um nível de aprendizagem diferenciado através desta tecnologia.

Focalizando a linguagem diante do processo interlocutivo e com esta visão relacionada ao processo educacional, articulando com correções direcionadas sempre para norma culta da língua e argumentando a indecisão da oportuna temporalidade, que este espaço e ocasião demonstram. Dirigindo-se como um ato de alento a sua pré-disposição para a modificação que de acordo com Geraldi (1995, p. 5 e 6) “Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem significa admitir”.

Bakhtin (2003) define os gêneros do discurso como funções relativamente estáveis de enunciados, em outras palavras, entre os enunciados individuais que percorrem um local a uma normalização que surge o gênero, sendo através deste aspecto estável o acontecimento de sua utilização em interações concretas.

Por uma vez identificados como funções relativamente estabilizadas de enunciados, os gêneros abrigam em si uma propriedade flexível e plástica, atribuindo a esta definição, a palavra de modo relativo sendo fundamental, consistindo esta que mostra o estado flexível do Gênero, na qual de maneira direta conectada às interações sociais. Entretanto, se as relações humanas são

difíceis, as modificações, constantes, e os gêneros constroem-se a partir das movimentações humanas, que consequentemente, estes vão repercutir nas modificações histórico-sociais.

Ainda para Bakhtin (2003), a variedade dos gêneros é infinita porque não se esgotam as possibilidades das atividades que os humanos transmitem, cada círculo oferece um repertório de gêneros do discurso que vai se modificando e se expandindo à forma que o próprio círculo evolui tornando-se mais complexo.

O autor estabelece uma classificação dos gêneros como primários e secundários. Os primários são ligados aos círculos dos cotidianos de interação, que por muitas vezes transformam-se e assumem uma condição de gênero secundário, tendo como visão o dinamismo e a plasticidade inseparável aos gêneros.

Os gêneros secundários, de acordo com Bakhtin (2003, p. 263) “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado”, demandando assim uma complexidade maior, por exemplo, os romances, os gêneros científicos, jornalísticos, entre outros.

Partindo deste mesmo conceito que Bakhtin (2003) refere-se como Gênero do Discurso, podemos observar que a linguagem utilizada na internet, proporciona um aprendizado que modifica o indivíduo como sujeito, interferindo na sua formação, tanto para caminhos positivos quanto para caminhos negativos, ao mesmo tempo em que existe a interação direcionada para uma correção imediata, existe também a interferência no processo em que o sujeito reconhece o próprio erro.

Diante deste, a internet impulsiona também uma instantânea maneira de escrever, permeando erros nos textos das redes sociais, ou até mesmo abreviações

bruscas, tornando-o difícil o entendimento significativo daquele determinado conceito.

[...] que a língua (no sentido sociolinguístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói (GERALDI, 1995, p. 6).

Verificamos como um processo de apropriação da língua para utilizá-la de maneira diferenciada, relacionando a linguagem das redes sociais, num modo que interfira e gere outros sentidos, modificando os conceitos semelhantes, que conseqüentemente já são conhecidos.

Esta linguagem que circula pela internet, que faz/volta referência a coisas engraçadas, ou até mesmo carinhas com sorrisos demonstrando um sentimento de afeto, interferem diretamente na escrita e no linguajar do adolescente, aparentando uma maneira modificada de se comportar, intervindo em seu aprendizado escolar, onde o aluno não consegue ter uma lucidez fática de discernir estas oscilações da linguagem formal (norma culta) para a linguagem informal (linguagem da internet).

Os sujeitos se compõem como tais no decorrer que interagem com os demais, seu pensamento e seu reconhecimento de mundo procedem como “produto” deste mesmo artifício. Neste contexto, o indivíduo é socializado, considerando que a linguagem não é uma tarefa de um proletário, mas uma tarefa social e histórica sua e dos demais indivíduos, sendo para “os outros e com os outros” que ela se compõe. Mas também não existe um indivíduo dado, formado, que se insere na influência mútua, mas um indivíduo formando, findando, aperfeiçoando, se constituindo nas suas falas (GERALDI, 1995).

As interações não acontecem fora do contexto social e histórico mais extenso, elas se fazem possíveis enquanto fatos singulares, no interno e nas abordagens de uma gerada formação social, percorrendo por intercessões, os comandos e as escolhas atribuídas por esta, mas que também não são, em analogias a estas escolhas, modestas. Estas interações são produtivas e históricas como de sua referência, ocorrendo no interno e nas abordagens do contexto social, construindo novos parâmetros e limites (GERALDI, 1995).

As maneiras de interagir atualmente são muito amplas, oferecendo ao público uma dimensão grandiosa neste contexto social que direciona novos caminhos, novos horizontes. Este espaço que é permitido através do contexto social proporciona este tipo de interlocução, considerando que por meio da mídia pode acontecer a inserção do anonimato, ligando esta questão com o mesmo espaço social, permitindo e atribuindo a não identificação do sujeito para parecer outro alguém através deste artifício exposto nos fatores sociais atuais.

O que levantamos aqui é como o sujeito aderiu a um diferenciado modo de linguagem para se passar por outro, através das ferramentas midiáticas, este processo de interlocução, como um fator preponderante para este artefato.

Correlacionar sentidos na intervenção interlocutiva requer a utilização de artifícios significativos: obtendo em uma situação a segurança de sua semânticidade; tendo como esta segurança necessariamente por serem artifícios significativos que transmitem de maneira inevitável o outro a um estado de compreensão, e este mesmo estado depende também das normas utilizadas e não só de suposições e desígnios que o interlocutor comine ao locutor (GERALDI, 1995).

A relação para que este processo ocorra na internet, por exemplo, exige a interação entre eu e o outro, sendo este o mesmo processo que acontece nas redes sociais, *messenger* (programa de correio eletrônico, utilizado para trocas de mensagens), *chats*, WhatsApp e entre outros meios espalhados pela internet.

Nestes meios acontece o processo comunicativo entre receptor e emissor, mesmo que não seja em tempo real, contanto que estes mecanismos correspondem num formato de *feedback* (dar uma resposta a um determinado pedido ou acontecimento) com a interlocução.

Para isto, Amorim (2004), nos contempla com o contexto de alteridade sob uma condição do diálogo como um compasso fundamental da linguagem. Não há linguagem sem que esteja o outro a quem eu falo e que seja ele próprio falante/respondente, bem como não existe a linguagem sem possibilidade de dizer do que outro fala.

Para tanto, os estudos bakhtinianos e seu círculo, remetem ao dialogismo como um modo de análise dos gêneros discursivos, um estímulo de interação entre o eu e tu, idealizando também essa interação entre o sujeito adolescente e o enredo midiático.

De acordo com Geraldi (1995, p. 13) “[...] toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não”. Esta interação também acontece nos processos midiáticos por meio dos computadores, celulares, internet, *tablets*² e entre outras

² *Tablet* é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno, fina espessura e com tela sensível ao toque (*touchscreen*). É um dispositivo prático com uso semelhante a um computador portátil convencional, no entanto, é mais destinado para fins de entretenimento que para uso profissional.

ferramentas que se inserem no cotidiano atual, representando um diálogo real, porém de maneira virtual.

O aspecto linguístico é um fator considerado contínuo, efetivado por distintos sujeitos, distintas ocasiões históricas, em distintas concepções sociais, dentro das quais os distintos códigos de referência se interlaçam e se disputam, a língua que se vai construindo permanece porque se altera. É neste contexto que a semântica de um dialeto é proporcionalmente considerada indeterminada (GERALDI, 1995).

Não podemos deixar de entrelaçar este contexto do autor com o tempo presente, relacionando-o ao linguajar da atualidade, o famoso “*internetês*”³ que consiste em retirar da norma culta da língua abreviações, muitas vezes tão modificadas e incorretas, ficando difícil sua leitura, principalmente nas interações que a internet oferece aderindo a esta linguagem, sendo articuladas em redes sociais, celulares e entre outros, os adolescentes conhecem o significado de cada abreviação ou maneira diferenciada que a escrita corresponde.

Muitos destes adolescentes acabam se adaptando tanto a este método de linguagem, baseando-se de maneira distorcida na norma culta da Língua Portuguesa, não percebendo que estão gerando um ciclo, transcorrendo aos padrões da linguagem formal e os critérios estabelecidos pela escola, ocasionando-lhes problemas na escrita e na fala dentro e fora da sala de aula, escrevendo textos sem diferenciações de linguagem, dificultando o seu processo de formação e desvirtuando seu aprendizado.

³ O *internetês* é a linguagem utilizada no meio virtual, mais precisamente nas salas de bate papo como *orkut*, *messenger*, *blogs* e outros.

Relacionando um ponto de vista dialético, podemos analisar que as novas tendências técnicas no meio da comunicação elaboram como ampliadores ativos de dominação ideológica e de representação dos artifícios simbólicos da sociedade, trazendo consigo também os meios de obstinação a essa dominação e de modificação no contexto social (BELLONI, 2010).

A relação comunicativa é dinâmica e indefinida porque é espaço de diferença, isto é, não se estabelece com clareza porque não há código que a sustente, ao contrário, nutre-se de mistura e interfaces entre linguagens que se traduzem em diálogo. É essa dinâmica que confere à relação comunicativa outro componente vital que se alia aos anteriores: trata-se da relação dialógica entre emissor e receptor, entre signos, significados, códigos, tecnologias em que qualquer mídia não é senão mistura de outras anteriores ou comitentes (FERRARA, 2003, p. 65-66).

Em decorrência de aproximadamente quinze anos mais tarde, correspondente à primeira década dos anos 2000. Verificamos que a situação não é tão assustadora, considerando que a internet e o telefone celular reconhecem uma semente extensa, focando a maioria dos adolescentes de praticamente todos os países do mundo, entre os nichos sociais que possuem acesso a esses artifícios de consumo, o volume de jovens viciados não demonstra ser tão maior do que antes.

Os novos meios e formas de interação apareceram, entregando novos modos de interagir, relacionar, através das novas técnicas (Facebook, Instagram, WhatsApp, etc), muito utilizadas pelos adolescentes.

Outros aspectos que se modificaram foram às interfaces gráficas e os programas correspondentes ao processamento de sons e imagens, demonstrando uma evolução grandiosa, dispondo aos usuários uma gama de possibilidades, jamais vistas na história da humanidade,

transmitindo e interagindo com imagens, palavras, músicas, tornando até mesmo o usuário um produtor e criador, saindo da inércia de apenas ser um consumidor das mensagens e jogos (BELLONI, 2010).

Os usuários de hoje têm a possibilidade de produzir, além de participar, produzem textos e postam em sua rede social, compartilham textos, frases, significados, fazem *downloads* de livros, resumos, utilizam a internet para tudo, estão conectados a todo o momento.

Essas dimensões, praticamente quase que infinitas, são aspectos importantes da “interatividade técnica” correspondentes a estas máquinas em rede, permitindo ao usuário sua participação no processo de produção da comunicação, correlacionando à conhecida relação emissor/receptor do esquema clássico, demonstrando as contrariedades existentes das novas tecnologias da informação e comunicação (BELLONI, 2010).

Mas não é somente um aspecto do acesso, de conectar-se a rede, visamos também à questão do letramento mínimo que estas novas tecnologias exigem, no qual o indivíduo permanece frustrado se não possui a alfabetização para interagir com este meio, abrigando o não entendimento destes programas interativos que a atualidade oferece.

Esta enorme motivação evidenciada na relação com a máquina se frustra no momento de intervenção dos programas que necessitam de um letramento mínimo. A importância pelos jogos e a competência de jogar sem ter o aprendizado da leitura aparecem como condições compensatórias, tornando um processo compulsório nos jovens, principalmente nas crianças mais enleadas (BELLONI, 2010).

Estas condições se tornam difíceis para que o sujeito desenvolva a vontade e espontaneidade de jogar, deixando muitas vezes o indivíduo desmotivado,

desfocado nas tecnologias, até mesmo um jogo levado pelo professor em sala de aula, um jogo recreativo por exemplo, se esta dinâmica proposta exige um letramento básico e o sujeito não tem conhecimento sobre ele, este indivíduo se sente em uma zona de risco, num ambiente desconfortável para ele perante os demais colegas ao seu redor que possuem este aprendizado.

Vale ressaltar aqui, que atualmente nos deparamos com diversos adolescentes que não sabem ler e escrever, que tiveram/tem um *déficit* na aprendizagem e alfabetização infantil, ocorrendo dificuldades não solucionadas e atendidas no exato momento, deixando se elevar no decorrer do tempo.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou com mais idade é de 9,6% em 2010, no decorrer que os dados do Censo (2010) apontam 13.933.173 pessoas não sabiam ler ou escrever.

Os dados acima citados são considerados relevantes e preocupantes, considerando que nos encontramos diante de uma era digital, interativa, que utiliza de um princípio básico da leitura e escrita para interagir com a população, a fim de permear novos horizontes, novas construções sociais e métodos delineados pela aprendizagem.

A internet ainda pode ser uma grande contribuinte para a questão da alfabetização desta população jovem, impulsionando e instigando para uma aprendizagem interativa, incentivando o jovem a aprender.

Porém com outro olhar, a internet pode também apresentar erros gravíssimos relacionados à norma culta da língua, através da linguagem “*internetês*”, utilizando formas distorcidas e abreviadas na leitura, fala e escrita do adolescente, tornando-se assim questionável em quais momentos e circunstâncias é benéfica à utilização da internet para o aprendizado do jovem.

2.1 A linguagem da internet no contexto escolar

O trabalho de pesquisa partiu da leitura de textos e formação do conhecimento sobre o adolescente na educação e sobre a sua constituição do mesmo no contexto escolar. Apresentando durante a dissertação, alguns dados de pesquisas primária e secundária, formando um conjunto de informações favoráveis e relevantes para o trabalho.

Desta forma, articulamos aqui uma unificação dos dados levantados e baseando-se de forma qualitativa em conteúdos não utilizados no volume total da dissertação, mas que foram elencados para futuras publicações, estudando essa temática, bem como teorias que dão suporte a ela.

A pesquisa qualitativa focou-se num questionário com aproximadamente 20 questões de múltipla escolha, direcionado para o público adolescente de 13 a 18 anos de ambos os sexos, sendo estes alunos do 1º, 2º e 3º grau do Ensino Médio de duas escolas públicas, permanecendo no campo de pesquisa durante os meses de Setembro (2012) e Março (2013), contando com uma amostra de 90 sujeitos. Após este procedimento, foi realizada uma leitura cuidadosa dos dados passando por uma triagem dos questionários, selecionando as respostas de acordo com a sua pertinência.

A cultura escolar foi analisada, na perspectiva de Fischer (1998, p.1), quando afirma que “[...] a prática diária em sala de aula hoje, não pode ser vista sem que se considere a educação como imersa no grande espaço da cultura e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser”, é nesta cultura midiática que se deve analisar como a educação pode controlar/moldar

este poder de persuasão, a fim de associá-lo ao método de aprendizagem, contribuindo para a formação do indivíduo.

[...] enquanto a escola ficar no papel tímido de espectadora ressentida de uma sociedade que se pauta pelo mercado e pelas imagens de sucesso individual, de culto narcísico do corpo, de ilusão de felicidade dada pelo consumo real e imaginário, estará apenas marcando seu lugar como ausente do seu tempo (FISCHER, 1999, p. 29).

Atualmente, a escola não pode ter um papel passivo diante dos fatos, pois os próprios alunos demonstram claramente a influência da mídia em relação ao seu comportamento e linguagem, com o uso dos aparelhos eletrônicos e vestuários, ficando até mesmo difícil de lidar com tais situações em sala de aula. É este "capital cultural" entre mídia e educação que está contribuindo para a constituição do ser adolescente. Sendo assim, tornamos relevante algumas palavras de Bourdieu, que define com maior precisão o conceito de capital cultural:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Consequentemente ao relatar sobre mídia na formação do adolescente no contexto escolar: a formulação de linguagens, argumentando também sobre a construção da cultura do adolescente, visualizando a mídia e a educação como formação que contribui para a constituição do acúmulo cultural do aluno.

Com os olhos voltados para a pesquisa e em relação ao processo de leitura, quando os adolescentes foram questionados sobre se possuíam o hábito de ler livros na internet, foi constatado que a maioria utiliza a internet para pesquisar e encontrar os livros que gostam, realizando assim o *download*.

Porém, não leem em frente à telinha interativa, dizem que é desconfortável, argumentam que não é a mesma coisa da leitura impressa, outros ainda relatam que forçariam muito a visão se praticassem a leitura formal em frente ao computador se sentem mais cansados do que a prática da leitura impressa, então eles preferem realizar o *download* do livro desejado e depois imprimirem para uma melhor leitura, gerando um conforto maior.

Para Favaro (2009), a leitura é um método de apropriação e de uso social que transmite ao leitor a descoberta da sua própria identidade, seu parâmetro social e seu estado articulado a este contexto, isto é evidenciado quando o processo de leitura abrange os gêneros discursivos diversos que estão em torno da sociedade, considerando os gêneros digitais nos trabalhos executados em sala de aula, sendo esta uma ferramenta que promove a aplicação da leitura de maneira ampla, partindo da vivência que o jovem leitor tem na sociedade.

Ainda para Favaro (2009, p. 83), “a Internet é um recurso muito utilizado pelos jovens estudantes e está presente em suas experiências com a leitura [...]”, porém para estes adolescentes o ato de ler fica somente evidente nos livros, estes não tem consciência de que a leitura parte também de revistas, gibis e até mesmo internet, em todo momento que nos conectamos à internet, praticamos o ato da leitura, principalmente em redes sociais como o *facebook*, mesmo que este ato é considerado uma leitura informal.

Favaro (2009) também comenta que existe um visível preconceito entre os adolescentes com relação à leitura de outros materiais que não seja o livro, referindo-se que estas leituras informais não são consideradas ou exigidas pela escola.

Sobre o questionamento em relação ao uso da linguagem da internet em sala de aula, alguns alunos apontam que não concordam com esta linguagem no contexto escolar, considerando que ela não utiliza a norma culta da língua como a escola exige, identificam também que este tipo de linguagem é para facilitar e tornar mais rápidas as mensagens na internet e que não aconselham o uso da mesma nos textos realizados em sala de aula, relatando novamente que não possui a credibilidade de uma língua formal, afirmando fazer o uso desta linguagem, mas somente utilizam na internet.

Porém, diante das visões e observações, enfatizamos aqui aspectos que transpassam a formalidade do questionário escrito proposto até então, percebemos que apesar de alguns adolescentes dizerem que não trazem a linguagem da internet para escola, podendo relatar que durante o processo de pesquisa, várias respostas encontravam-se com abreviações e utilização da linguagem considerada “*internetês*”. Em outras palavras, a maioria dos adolescentes não aderem ao conceito que utilizam esta linguagem durante o período escolar, mas inconscientemente acabam por utilizar esta linguagem no contexto educacional.

Durante o processo de pesquisa, observamos também a fala e o linguajar dos adolescentes se assimilando aos contextos utilizados na internet, as abreviações, as expressões, as gírias, sotaques e até mesmo os gestos que acompanham a fala, novamente percebemos a interação que a internet movimenta atualmente dentro do contexto escolar.

Esse movimento pode ser com até mesmo a presença do professor, os diálogos entre os alunos, com as curiosidades antes e depois de responderem o questionário proposto, intercalando nas falas dos sujeitos pesquisados os aspectos correspondentes à internet, continuando o assunto e interesses nas relações em saber o que o outro sujeito (colega) havia respondido.

Embasando-se em Bakhtin (2003), podemos correlacionar que estes jovens alunos fazem utilização de maneira comum dos gêneros discursivos primários, ainda que seja utilizado em situações de leitura e escrita, articulando que a linguagem utilizada na Internet está mais perto do diálogo cotidiano, da exposição oral que o indivíduo pratica.

De acordo com Favaro (2009, p. 85) “Estes gêneros possuem relação imediata com a realidade desses sujeitos e com os discursos alheios, além disso, são flexíveis, variando conforme a circunstância, a posição social e a relação entre os sujeitos da enunciação [...]”, a forma como o professor/educador direciona este fato é construído de um correto formalismo, ocorrendo uma atenção maior com o vocabulário que não é condizente com um diálogo ou as linguagens virtuais, sendo este processo realizado por vocabulários próprios e alheios, relacionando que todo discurso é mediado por diversas falas sociais.

Para Geraldi (1995) que confronta uma necessidade de novos gêneros estando esta associada às atividades sociais, que quanto mais difícil é uma sociedade, mais difíceis e com maior número são os gêneros nela constituídos. Entretanto podemos relacionar que os jovens estudantes desenvolvem diferentes vínculos com a leitura na tela do computador e com a leitura impressa, procurando um modo mais apropriado para cada gênero discursivo, considerando que os sujeitos que dialogam

neste círculo apresentam também contextos diferentes de leituras e de vivências.

Percebemos que os adolescentes abrem espaço para que mídia possa ser direcionada em sala de aula através dos recursos de ensino aplicado por professores. Estes recursos segundo Gagné (1971, p. 247) “[...] são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno [...]”.

A internet impulsiona novos aprendizados ligando a leitura e a escrita, mesmo de maneira não formal, exerce influência sobre a conduta da língua que o adolescente utiliza, sendo ferramentas oferecidas pelo meio virtual que muitas vezes podem ser inseridas na aprendizagem e desenvolvimento do aluno como afirma Favaro (2009, p. 28) “A Internet é responsável pelo surgimento de novos gêneros (hiper)textuais – bate-papo nos *chats*, *e-mail*, fórum, listas, *site*, *home-page*, *e-book*, cartões virtuais – ligados à interatividade verbal e, conseqüentemente, responsável por novas formas e/ou funções de leitura e escrita”.

Os educadores devem ter uma conscientização dessa nova realidade, abrindo uma panorâmica de aprendizagem contínua, contribuindo para a formação de seus jovens alunos. Essa nova realidade de acordo com a afirmação de Savater (1998), transforma a dimensão da educação que pode abrir caminhos antes inexistentes e não visíveis na formação moral e social destes futuros cidadãos, modificando sua visão e os tornando mais universalistas e tolerantes a certos aspectos, considerando, que têm acesso quase irrestrito perante os acontecimentos de todas as partes do mundo.

Para Louro (2002, p. 325) o dever do profissional da Educação se estende no ofício de várias “pedagogias culturais”, articulando exigências que não somente tenha-se um olhar “educacional” decorrente às culturas

populares como revistas, televisão, videogames ou cinemas, compreendendo estes conteúdos pedagogicamente, as informações que estes veiculam, mas que também tenham um conhecimento mais íntimo dos procedimentos de produção e mecanismos de funcionamento. Esta dinâmica de um desenho animado, ou repetição das imagens e do ritmo da MTV e dos gibis, por exemplo, que já vêm sendo utilizadas por alguns produtores como meios e procedimentos “educacionais”. O foco no caso é tentar usufruir dos signos e símbolos representados por aqueles conteúdos culturais que exercem, especialmente no público jovem.

Estudos de Bakhtin (1986 apud FAVARO, 2009, p. 72) relevam a importância da singularidade nesta organização social do sujeito, considerando que cada ser humano exerce uma posição única e insubstituível, sendo que cada sujeito corresponde às condutas socioculturais de modo diferente, analisando de maneira pessoal.

Os adolescentes também exercem formulações diferentes destes aspectos culturais, incluindo a mídia, fatores tecnológicos e as linguagens diferenciadas, o professor fica disperso com o domínio destes mecanismos apresentados pelos jovens, desconcentrando completamente a linha de raciocínio do profissional, onde os adolescentes pesquisados apontam que quando necessitam realizar alguma pesquisa, estes recorrem ao *google*, ainda que podemos evidenciar que os adolescentes também contestam informações que o professor explica e aplica, confrontando-o através do famoso *google*. Este fato deve ser contestado, verificando possíveis repreensões como afirma Belloni (1991, p.41):

A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto *objeto de estudo*, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta

nova linguagem; e enquanto *instrumento pedagógico*, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para melhoria da qualidade do ensino.

Muitas vezes os adolescentes já carregam um domínio sobre esta linguagem que a internet oferece, deixando os professores enlaçados no entendimento e compreensão sobre o assunto. Como Sarlo (1997, p. 102) aponta, estamos “[...] numa época em que a cultura juvenil se enfrenta com a cultura letrada e esse campo de batalha simbólica são os meios de comunicação”.

Estes aspectos são uma condição da realidade apresentada atualmente, a incorporação que a mídia tem na vida dos jovens, modificando seus pensamentos, linguagens, conceitos e comportamento, é este papel que a mídia vem praticando de maneira na qual influencia na vida dos adolescentes, em sua educação e na sua constituição como sujeito ativo e participante na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise aqui exposta, articulamos um estudo e conhecimento sobre a linguagem midiática e seus contextos no espaço escolar dos adolescentes, visualizando algumas formas que os adolescentes tratam o círculo midiático em seu processo de formação, bem como a incorporação destas linguagens no seu enredo de vida educacional e cultural.

A pretensão deste estudo não se constitui diante da articulação destes contextos como uma forma exaustiva, mas sim reflexiva e que abre portas para futuros pensamentos e estudos que conferem a mídia e sua linguagem na subjetividade do adolescente em processo de formação escolar.

Deste modo, esperamos que este estudo possa contribuir para um melhor entendimento e aproximação deste universo midiático que se expande nas escolas e na vida dos adolescentes, usufruindo-se dos comportamentos, linguagens e conceitos deste mundo juvenil.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BELLONI, Maria L. **Crianças e mídias no Brasil**: Cenários de mudança. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Educação para mídia: missão urgente da escola. **Comunicação e Sociedade**, n. 17, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERRARA, Lucrécia D. Epistemologia da Comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: LOPES, Maria I. V. (Org.). **Epistemologia da Comunicação**. São Paulo: Loyola, 2003, p.55-67.

FAVARO, Cintia M. **A constituição de sujeitos leitores no ensino fundamental**: práticas virtuais e escolares. Dissertação de Mestrado em Educação – UNIMEP – Piracicaba – SP, 2009. Disponível em: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/BONSHPCBLCMV.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

FISCHER, R. M. B. Mídia e Juventude: Experiências do público e do privado na cultura. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 65, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a04v2565.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

_____. Identidade, Cultura e Mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: L. H., SILVA (org.) **Século XXI. Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999, p.18-32.

_____. Mídia e Educação – Uma agenda para debate. **Jornal NH**. Suplemento NH na Escola, set. 1998.

GAGNÉ, R. **Como se realiza aprendizagem**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1971.

GERALDI, J. W, **Portos de Passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOINEF, N. **TV em Expansão**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1991.

IBGE - - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. **Indicadores Sociais Municipais 2010: incidência de pobreza é maior nos municípios de porte médio**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2019&id_pagina=1>. Acesso em: 23 nov. 2012

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.) **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Editora 34, 2002.

SARLO, B. **Cenas da Vida Pós-Moderna**. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 1997.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A ARTE DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA

Valdson Costa ALMEIDA¹

Mario Marcos LOPES²

1. INTRODUÇÃO

É de extrema importância considerar a presença de histórias no desenvolvimento infantil, desde os contos orais até a leitura é evidente a transformação das capacidades de cada criança, no âmbito cognitivo, crítico e social.

A biblioterapia é parte do processo de desenvolvimento, dessa forma, não é possível excluí-la. Ela é capaz por auxiliar no tratamento do câncer infantil e de traumas. Opera nas necessidades de cada criança, mas não só no âmbito hospitalar, uma vez que seus princípios de abordagem podem ser inseridos no cotidiano escolar.

Tratar sobre a arte de ler, contar e ouvir histórias no desenvolvimento infantil é fundante, pois, pode transformar e desenvolver os aspectos cognitivos e psicoafetivos dos indivíduos, bem como aprimora o plano simbólico, as capacidades de operações, o processo do

¹ Especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto/SP

² Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Araraquara. Especialista em Tecnologias e Educação a Distância. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís e Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino – Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

pensamento crítico e o desenvolvimento de relações, oportunizando à criança um ganho qualitativo na construção de sua história.

Assim, objetiva-se com esse trabalho compreender o papel dos contos orais, através da biblioterapia, no processo formativo da criança, apresentando a atuação das histórias no desenvolvimento infantil, problematizando as possibilidades dos contos orais no espaço escolar e discutindo a biblioterapia como ferramenta para o trabalho do psicopedagogo.

Para a composição desse trabalho utilizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico. Para isso foram analisados artigos, disponíveis em periódicos e revistas científicas, destacando-se os de Caldin (2001), Fasanello e Rocha (2012) Ferreira (2003) Giordano (2013) e Sisto (2007), além de outros autores que permitem uma análise que demonstre e contemple a aplicabilidade da biblioterapia e dos contos orais na atuação do psicopedagogo.

Neste sentido, inicialmente o artigo aborda a atuação dos contos orais no desenvolvimento infantil mostrando que o processo de aprendizagem inclui não apenas a alfabetização propriamente dita, mas inclui também processos de desenvolvimento social, cultural, político e psicológico, como por exemplo, a abstração, que abrange a imaginação e a criatividade, explicando como as histórias devem estar inseridas nesse processo a fim de não só auxiliar no desenvolvimento, mas também, potencializá-lo.

Posteriormente, analisou-se a Biblioterapia como uma possibilidade de utilização terapêutica da contação de histórias, marcando seu uso no tratamento do câncer e extrapolando para o contexto escolar, para assim, no terceiro capítulo, tratar do diálogo possível entre ela a psicopedagogia escolar, a importância da biblioteca escolar nesse processo, explicitando o fato de que se

aplicado corretamente, a biblioterapia pode auxiliar o psicopedagogo no trabalho com os alunos, pois ajuda no âmbito das relações, da socialização, da desinibição e auxilia os educandos a expressar suas ideias; no âmbito pessoal é capaz de estimular o riso, de levar o aluno a identificar e saber lidar com suas emoções e de vivenciar inúmeras situações.

2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: MUITO MAIS DO QUE MERA NARRAÇÃO

Em pleno século XXI, é possível notar a imponência atribuída à era, dada pela presença de máquinas, conhecimento científico e tecnologia, os quais aceleram o processo do curso social, bem como expandiram o rol de possibilidades nas relações e interações humanas. Indubitavelmente, tais características trazem inúmeros benefícios à sociedade, entretanto, impregna nos indivíduos o anseio pelo imediatismo. Assim como afirma Neto (2006, p.2) “[...] o risco se fez integrante do próprio modo de ser da sociedade contemporânea”. Isto é, embora diante da imensidão de conquistas é uma sociedade marcada pela falta. Falta de apegos, falta de esperas, falta de ouvir e muitas vezes, pensar. Tal negativismo proposto acima é feito através da análise dos relacionamentos no cotidiano dos indivíduos, ou seja, ao verificar a sociedade atual é patente o espaço minoritário que tem a relação entre indivíduos no seu sentido afetivo. Segundo Berger e Luckmann (2004 apud GIORDANO, 2013, p.28):

O homem moderno vive numa crise de sentidos. Crise essa, produto dos processos de modernização, pluralização e secularização das sociedades com consequentes perdas de

referências estáveis e seguras; certamente isso gera anseios e desorientação.

Além disso, outra característica que marca esta era é o esvaziamento do simbólico, do imaginativo e do lúdico construídos culturalmente e presentes na contação de histórias (GIORDANO, 2013). Por isso, faz-se necessário um resgate desse instrumento de significação do mundo e da mente, operador e um fomentador da imaginação.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Assim, a contação de histórias opera não só como mera narração, antes, possibilita ao sujeito um diálogo afetivo com o outro e consigo mesmo, duas instancias de relações que a modernidade empobreceu nas pessoas.

2.1 Atuação dos contos orais no desenvolvimento infantil

A linguagem oral é uma das figuras de comunicação mais utilizadas entre as pessoas, e o ato de contar histórias é um dos recursos para a disseminação e armazenamento da história, da cultura, de crenças e valores difundidos pelas sociedades.

Contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão! Por isso, esse costume milenar é também socializante! (SISTO, 2007, p. 2).

Na contemporaneidade, muitas tradições deram lugar a um novo comportamento e novas atenções, isto é, o que antes era milenar, como são os contos orais, hoje não encontra mais coerência em um ambiente cercado pela mídia, pela pressa e pelo estresse, os quais são incentivadores do não ouvir e do não refletir, muitas vezes. Por conseguinte, a infância assiste ao apelo do consumo, ao significado que o ter exerce na sociedade, e, coagidos buscam por valores capitalistas, o que não favorece ao conhecimento e nem vivência dentre os valores humanos. Dessa forma, os contos orais, aqueles passados de geração a geração e de cultura a cultura, foram esquecidos, e inclusive causa determinada estranheza quando discute a possibilidade de estes serem utilizados de forma a promover um aprendizado (GIORDANO, 2013).

Entretanto, eminentes são os benefícios de ouvir e conviver com os contos orais, pois eles carregam em sua essência as variantes de uma cultura, uma vez que as histórias sempre estiveram presentes em nosso meio, carregadas de símbolos e significados ligadas às raízes profundas de nossa identidade tanto individual como coletivo.

Os contos orais auxiliam das estruturas psicoafetivas ao aprendizado de fato. No que diz respeito ao desenvolvimento psicológico da criança, os contos são responsáveis por acionar e enriquecer o plano simbólico, da imaginação, assim,

Sabe-se que a arte narrativa favorece a oportunidade para a simbolização, para o desenvolvimento da capacidade de abstração, para o fantástico, para o maravilhoso, para o sonho, para a troca entre os iguais, para o desenvolvimento da imaginação criadora (GIORDANO, 2003, p.29).

Isto é, a criação do maravilhoso composto por bruxas, fadas e duendes são essenciais na prática da construção do universo simbólico pois são da ordem do imaginário, portanto, não reais, o que faz libertar-se do cotidiano, do mundo tangível, e dão abertura ao plano da imaginação e abstração.

Diferentemente da leitura propriamente dita, o contato com histórias narradas, possui uma característica a qual merece maior destaque, é o contato entre indivíduos diferentes, o ouvinte e o contador, aplicados em uma única tarefa que é a de participar inteiramente do enredo, uma vez que:

Contar uma história é sempre o ‘revelar de um segredo’. Os ouvintes ingressam na intimidade do narrador, tornando-se depositários dos mistérios e dos saberes que uma história carrega. Não se trata de um saber informativo apenas, mas poético, na base do simbólico, com uma estética que se concretiza na medida em que a performance se desenvolve. Enquanto o contador ordena as informações, através das escolhas linguísticas que realiza, o interesse do ouvinte vai sendo despertado. O que está sendo dito pelo narrador, de forma gradativa, vai aproximando-o da plateia (SCHERMACK, 2012, p. 05-06).

A falta de ouvir histórias cria um afastamento entre indivíduos, causa transtornos no campo da afetividade, o que resulta em comportamentos antissociais. Em contrapartida, o ato de contar e ouvir histórias é um exercício de encontros, pois envolve não apenas um contador e um ouvinte, cria-se um vínculo, um compromisso, pois um contador deve articular-se a desenvolver uma narrativa a qual muitas vezes está baseada em sua experiência, que possa auxiliar no desenvolvimento do ouvinte, e por sua vez, o ouvinte deposita sua confiança e seu respeito no contador (FASANELLO; ROCHA, 2012). É um ciclo de doações.

Segundo Amarilha (2001, p.19), a contação de histórias propicia esse ciclo donativo, pois é profundamente benéfico no plano cognitivo e emocional para as partes envolvidas no processo narrativo. Receptor e leitor são concomitantemente contemplados:

[...] o receptor da história envolve-se em eventos diferentes daqueles que está vivendo na vida real e, através desse envolvimento intelectual, emocional e imaginativo, experimenta fatos, sentimentos, reações de prazer ou frustração, podendo, assim, lembrar, antecipar, e conhecer algumas das inúmeras possibilidades do destino humano. Pelo processo de viver “temporariamente” os conflitos, angústias e alegrias dos personagens da história, o receptor multiplica as suas próprias alternativas de experiências do mundo, sem que com isso corra algum risco.

É evidente que o processo de aprendizagem inclui não apenas a alfabetização propriamente dita, mas inclui também processos de desenvolvimento social, cultural político e psicológico, como por exemplo, a abstração, que abrange a imaginação e a criatividade. Para tal realização, as histórias devem estar inseridas a fim de não só auxiliar no desenvolvimento, mas também, potencializá-lo.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 236)

Dessa forma, abre-se um processo em cadeia, onde o contato com histórias possibilita o desenvolvimento, e este por sua vez, promove novas aprendizagens e novas aquisições. Isto é, a vivência da criança num outro plano

(imaginação), conseguida através do contato com narrativas permite que ela experimente ações, soluções de problemas e maneiras de se relacionar com inúmeras situações. Esta relação, indubitavelmente traz conquistas no plano pedagógico, psicológico, estético e cultural, além de proporcionar um conhecimento abrangente sobre o mundo. Estes são componentes que ajudam na formação da personalidade infantil (FASANELLO; ROCHA, 2012).

Isso posto, é patente que o elo entre o desenvolvimento infantil com os enredos fornece gradualmente, critérios de comparação, classificação e permite que a criança passe a encontrar e analisar a estética na obra. Tais crianças, as quais fomentam um vínculo com histórias, desenvolvem de forma mais elaborada a criatividade, imaginação e seu senso crítico, assim sendo, tudo possibilita para que as próprias crianças sejam protagonistas de suas vidas, de forma mais independente e menos alienada.

Além disso, é importante considerar o fato de que a relação com histórias aprimora o desenvolvimento da escrita e inclusive permite que a criança elabore com mais precisão suas ideias e que saiba se expressar. Dessa forma, a narrativa ajuda a pensar, teatrar, ouvir, desenhar, colocar as ideias no papel, e até reconhecer os próprios sentimentos.

Na interação com as histórias a criança desperta emoções como se a vivenciasse, estes sentimentos permitem que esta pela imaginação exercite a capacidade de resolução de problemas que enfrenta no seu dia a dia, além disso, esta interação estimula o desenho, a música, o pensar, o teatro, o brincar, o manuseio de livros, o escrever e a vontade de ouvir novamente (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 240)

No que tange ao desenvolvimento social e político, o contato também proporciona um exercício de

entendimento da sociedade, de valores, de cidadania e coloca a criança na discussão de saberes, na relativização das ideias. A história tem a capacidade de incutir na vida social da criança o amor pelo próximo, com enredos preparados e planejados, pode desenvolver a tolerância e o respeito. Assim:

[...] configura-se como um importante instrumento para a Educação Moral à medida que sensibiliza a criança para os dilemas morais vividos pelos personagens e suscita, num ambiente escolar democrático, a reflexão sobre os valores e sentimentos inerentes as suas condutas (RAMOS; CAMPOS; FREITAS, 2012, p. 149).

Aos poucos, o ato de ler, a presença da arte no cotidiano da criança, respeitando suas preferências, traz reforços naturais que são o entendimento, o prazer pela obra, a satisfação da leitura o que aumenta possibilidade de novas leituras acontecerem, isto é, as boas consequências da leitura reforçam o ato de ler e de entrar em contato frequentemente com histórias novas. Depreende-se, que continuamente a história aprimora o desenvolvimento não só no pedagógico, como a escrita e leitura, mas também no psíquico, como a imaginação, no social como cidadania e tolerância, e no afetivo, além de auxiliar veementemente no pensamento crítico.

3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E BIBLIOTERAPIA

Contar histórias é uma atividade fundamental na formação e no processo de ensino e aprendizagem do sujeito em formação, principalmente se tratando de crianças pequenas, da educação infantil aos anos iniciais, pois esta, é capaz de exprimir os sentidos e significados da vida, no resgate e na apropriação da memória cultural e

afetiva, imprescindível no processo de formação de identidade dos pequenos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência por empréstimo, a experimentação de modelos e ações e soluções apresentadas na história, fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo (SISTO, 2007, p. 1).

O contato da criança com a contação de histórias permite a valorização da imaginação, dá espaço para os acontecimentos não reais e possibilita a expansão desta instância intelectual que tem o forte desenvolvimento na infância, pois, no momento em que são ouvidas as histórias, as portas do imaginário são abertas, o ouvinte é capaz de recriar a história passado pelo narrador, é capaz de significar as ideias, ou seja, pensá-las abstratamente e operacioná-las no pensamento. Essas aptidões simbólicas são responsáveis pela ampliação da criatividade e a desenvoltura do ouvinte para a recriação do real.

Poder contar histórias, é saber criar um ambiente confortável, que envolva a criança, no suspense, na surpresa, na emoção, na trama que dá vida às personagens e na interação entre narrador e ouvinte. O contador de histórias envolve e desperta seu público ouvinte, fazendo-o questionar-se, emocionar-se, fazendo-se chegar ao objetivo do narrador (o envolvimento, a mobilização, o questionamento) e para isso, faz uso de linguagens e expressões que são fundamentais para envolver seu público.

3.1 A biblioterapia

Cientes de que a contação de histórias não é uma mera narração, é preciso explorar o caráter terapêutico

que o trabalho com histórias possui, uma vez que “pode-se dizer que existe uma terapia por meio de livros. Tal terapia recebe o nome específico de biblioterapia, originada de dois termos gregos *biblion* – livro, e *therapeia* – tratamento” (CALDIN, 2001, p.33).

A biblioterapia é a arte de trabalhar com recursos bibliográficos e não bibliográficos, a fim de auxiliar no comportamento e no processo de recuperação da saúde física e emocional, é utilizada em hospitais psiquiátricos, hospitais de saúde e em presídios. Isto é,

A Biblioterapia é uma técnica de mudança de comportamento através do autoconhecimento e que utiliza as qualidades racionais (intelecto, inteligência, compreensão cognitiva) e emotivas dos indivíduos que se submetem a ela, para obter uma modificação do seu comportamento (FERREIRA, 2003, p.39).

Além de ser usada para terapia e reabilitação pode atuar como profilaxia.

O método biblioterapêutico é perpassado por múltiplas possibilidades de aplicação, uma vez que enxerga a palavra com potencialidade de produzir no sujeito novas tomadas de posição que permita-o lançar um novo olhar para si. Assim, na biblioterapia as palavras não são neutras (CALDIN, 2001), mas, por serem dinâmicas e dotada de sentidos, são capazes de levar o sujeito para além de si mesmo.

A linguagem em movimento, o diálogo, é o fundamento da biblioterapia. O pluralismo interpretativo dos comentários aos textos deixa claro que cada um pode manifestar sua verdade e ter sua visão do mundo. Entre os parceiros do diálogo há o texto, que funciona como objeto intermediário. No diálogo biblioterapêutico é o texto que abre espaço para os comentários e interpretações que propõem uma escolha de pensamento e de comportamento. Assim, as diversas interpretações permitem a existência da alteridade e a criação de novos sentidos. A biblioterapia não se

confunde com a psicoterapia, posto que esta última é o encontro entre paciente e terapeuta e a primeira se configura como o encontro entre ouvinte e leitor em que o texto desempenha o papel de terapeuta. Além da leitura, os comentários, os gestos, os sorrisos, os encontros são também terapêuticos à medida que fornecessem a garantia de que não estamos sozinhos. O texto une o grupo (CALDIN, 2001, p.37).

É importante que haja uma pesquisa antes de desenvolver a biblioterapia para averiguar o gênero literário, os autores e os enredos necessários e de preferência de cada indivíduo. Pois, ao trabalhar com determinada literatura esta deve passar por três níveis de entendimento que são:

[...] ‘o fazer sentido’ (a capacidade de entender as situações vividas pelos personagens, as situações apresentadas), o entendimento cognitivo’ (a capacidade de relaciona-lo às situações vividas no seu dia-a-dia e compreender seus problemas a partir delas), e a ‘empatia completa’ (identificação total com o personagem, capacidade de admitir traços do caráter do personagem como seus) (FONTANARI, 1991, p.23).

Depreende-se então que os enredos devem estar intimamente relacionados com as necessidades e com o cotidiano do indivíduo, respeitando a faixa etária e a enfermidade do paciente, pois, as histórias influenciam muito na vivência do enfermo, uma escolha errada pode fracassar a terapia e provocar o resultado inverso. Isto é, deve evitar narrativas que podem gerar antipatia com o personagem, evitar também enredos que apresentam atividades as quais o sujeito não pode realizar (BERNARDINO; SOUZA, 2011).

Por isso, ao desenvolver a terapia deve estar presente um bibliotecário, um psicólogo e é desejável também um educador. A equipe estruturará o projeto, através da

verificação da enfermidade ou necessidade e da escolha do enredo correto.

É imprescindível que durante todo o processo de terapia haja não só a leitura ou os contos orais, mas também, atividades que proporcionam ao paciente uma interação melhor com o enredo e que amplie o entendimento da história, como por exemplo, a dramatização, a pintura, as dinâmicas, ou até mesmo um debate, ou seja, um programa de atividades juntamente com a leitura dirigida.

Portanto, a prática da biblioterapia gera “[...] a possibilidade de oferecer um apaziguamento das emoções – a catarse; de produzir a identificação com as personagens por meio da projeção e da introjeção; e de favorecer a introspecção. A literatura, portanto, tem uma função terapêutica” (CALDIN, 2004, p.12).

Inúmeros são os casos em sala de aula nos quais se aplica a biblioterapia. Em qualquer série, qualquer instituição, em escolas ou faculdades pode utilizar a terapia com livros ou contos.

No ensino infantil, geralmente, a biblioterapia é realizada no sentido de provocar a articulação dos alunos, a ajudar na introjeção, na catarse, na introspecção e nas vivências que trouxeram algum trauma, mas para isso antes deve ser analisado diante a sala as necessidades dos alunos (FERREIRA, 2003). Em vários casos observa-se que a aplicação desta prática terapêutica pode transformar a criança, desde pequeno já é auxiliado em suas aflições. Por exemplo, em uma classe onde possui crianças tímidas pode através da biblioterapia transformá-las, socializá-las.

Dessa forma, o importante é que avalie a sala antes de introduzir a terapia, é necessário verificar o que precisa ser trabalhado, e inclusive notar qual o tipo de literatura que será utilizada, e logo após, é imprescindível produzir atividades como recreação, teatro, desenho, musica, entre

outras realizações para que haja maior interação das crianças. Todavia, para que o efeito aconteça é preciso deixar a criança livre diante das atividades propostas a fim de expressar seus sentimentos, jamais forçá-la a alguma realização, e inclusive não deve aplicar nenhuma nota sobre os trabalhos (FERREIRA, 2003).

Se corretamente aplicada, a terapia é capaz no âmbito das relações, de socializar a criança, de desinibir e de auxiliá-la a expressar suas ideias; no âmbito pessoal é capaz de estimular o riso, de levar a criança a identificar e saber lidar com suas emoções e de vivenciar inúmeras situações. Essas aquisições, indubitavelmente, auxiliam o aluno na tomada de decisão diante da sua vida e experiências (FERREIRA, 2003).

Diante de alguns nortes para a aplicação da terapia é possível após a introdução desta na sala de aula, verificar como as crianças desenvolveram seus afetos pelo próximo, como são capazes de lidar com frustrações ou dificuldades, também é possível identificar o amadurecimento ocorrido pelas atividades, ou seja, é uma transformação não só dos indivíduos, mas de suas relações.

Portanto, “as atividades biblioterapêuticas, além de serem estimuladoras da leitura, facilitam a socialização em grupo, propiciam momentos que desinibem as demonstrações de afeto e socializações de ajuda para determinados males e anseios” (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006, p.17).

No ensino superior ou até no ensino médio é comum observar muitos alunos vítimas do estresse, abitolados em livros e cadernos e pressionados por um objetivo. É nessa perspectiva que entra a biblioterapia. No entanto, há professores, os quais não utilizam dessa terapia, pois não confiam no resultado, ou, acreditam que inserir mais leitura no cotidiano do aluno pode atrapalhá-lo.

Porém, é evidente que esta prática acrescenta demasiadamente na saúde mental e física, operando no leitor um estado de reflexão, pacificação da saúde emocional e agindo para libertação da tensão interior, isso proporciona ao aluno um aumento de sua autoestima.

Para aplicar a biblioterapia basta atender as técnicas requeridas, como por exemplo, verificar qual a necessidade exata dos alunos e posteriormente, a escolha da literatura, a qual deve estar relacionada com o cotidiano destes, entendendo que a leitura é atribuição individual de significados, por isso, muitas vezes, os sujeitos envolvidos na terapia através das leituras se aperceberam de diferentes maneiras.

A leitura é uma procura incessante de significados e, quanto mais o indivíduo ler, mais preparado estará para interpretar o mundo, passando a dominar o saber, cujo propósito básico é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito. Portanto, toda leitura de um texto é individual, sendo o texto plurissignificativo: cada pessoa, dependendo da sua vivência pessoal, atribui um determinado significado (SEITZ, 2000, p. 38).

3.1.1 Como as histórias auxiliam no tratamento do câncer infantil

Dentro da gama de atuações pertinentes do uso da biblioterapia, é importante destacar seu papel no tratamento de crianças cancerizadas. Tal papel é possível, pois, a leitura como ato terapêutico, possibilita a contemplação do sujeito por ele mesmo, bem como fortalece e amadurece suas emoções para lidar com situações de conflito, externos e internos. Esse fortalecimento é ímpar para as crianças que se encontram acometidas pelo câncer.

Biblioterapia surgiu do uso da leitura para auxiliar pessoas a melhorar a qualidade de vida, fazendo-as enfrentar seus medos, anseios, problemas e situações difíceis. Não é o ato de ler que possibilita essa situação, mas a interpretação de informações importantes e a sua utilização com o propósito modificador e transformador (GUEDES; BAPTISTA, 2013, p. 232).

O propósito modificador e transformador da biblioterapia vai ao encontro ao processo de tratamento de câncer infantil. A criança, a priori, encontra-se fragilizada em decorrência de várias facetas da doença.

O diagnóstico do câncer, o isolamento da criança, a internação prolongada e cada procedimento quimioterápico são capazes de alterar integralmente a vida infantil, pois há a ruptura de sua rotina de aprendizagem, e de sua vida social, já que cada criança deixa famílias, amigos, lares, escola, brinquedos e brincadeiras para se entregarem inteiramente ao processo de tratamento. Além das mudanças relacionadas ao cotidiano da criança, é importante perceber que também há a mudança radical do espaço físico, onde a casa se transforma num quarto de hospital, um ambiente nada acolhedor, repleto de tristezas e sofrimento. Diante disso, depreende-se que a criança pode passar por bruscas alterações mentais, emocionais e físicas.

É neste sentido que a introdução da leitura como ato terapêutico é responsável não apenas por apresentar um universo imaginário à criança, mas também, por capacitá-las a enfrentar cada processo de tratamento, por exemplo,

[...] os livros: A Bela e a Fera, que propicia a integração entre o fácil e o difícil, uma situação bela (a infância) e outra feroz (o tratamento), porém tendo um final feliz. Os Três Porquinhos, que representa a passagem pelas fases da vida com um final feliz (casa de palha - infância; casa de madeira - adolescência; e casa de tijolo

- fase adulta), apesar dos problemas (lobo) (PEDROSA et al., 2007, p.104).

Os contos de fada por sua vez auxiliam no período o qual as crianças estão desenvolvendo sua imaginação, onde não tem espaço apenas para o concreto, mas também às pequenas abstrações. O que induz a criança a viver além da realidade (do tratamento e do câncer), a viver aquilo que ela pode criar, além disso, o contato com diversos personagens, com as diversas situações das narrativas proporciona maior capacidade de lidar com as situações reais (SEITZ, 2000).

4 BIBLIOTERAPIA E O PSICOPEDAGOGO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

4.1 A biblioterapia e a biblioteca escolar

Não se pode trabalhar o conceito de biblioterapia no espaço escolar sem evidenciar da biblioteca na escola, pois, enquanto espaço privilegiado de leitura configura-se em um importante aliado no processo de ensino aprendizagem. Tal parceria contribui para a ampliação da prática pedagógica, plano de aula do docente e formação de crianças leitoras.

Considerando a contação de histórias e o espaço da biblioteca escolar, o trabalho de leitura torna-se um principal mecanismo na promoção e formação do gosto pela leitura ao longo da escolaridade da criança e dos desdobramentos das potencialidades terapêuticas da contação de histórias. Enquanto instituição, a biblioteca escolar desempenha um papel tanto cultural quanto social, pois, cumpre um ofício fundamental: o de acesso a um acervo de literacia e de informações.

A biblioteca torna-se um instrumento importante no que tange a mediação da leitura. Aliado a práxis pedagógica, relação teoria-prática, e o papel social do professor, esse instrumento atua enquanto espaço motivador e mediador da leitura, desencadeando assim uma função formativa e desenvolvimentista no que se refere a hábitos de leitura. Pois, a biblioteca escolar.

Na função educativa, ela representa um reforço à ação do aluno e do professor. Quanto ao primeiro, desenvolvendo habilidades de estudo independente, agindo como instrumento de autoeducação, motivando a uma busca do conhecimento, incrementando a leitura e ainda auxiliando na formação de hábitos e atitudes de manuseio, consulta e utilização do livro, da biblioteca e da informação. Quanto à atuação do educador e da instituição, a biblioteca complementa as informações básicas e oferece seus recursos e serviços à comunidade escolar de maneira a atender as necessidades do planejamento curricular (FRAGOSO, 2002, p. 127).

Pensando a função social do professor e o processo educativo. A biblioteca escolar ao ampliar e receber atividades propostas por docentes neste ambiente torna-se um grande facilitador de sujeitos leitores, além de fazer valer as atribuições sociais e culturais que esta instituição pode produzir e reproduzir.

As propostas pedagógicas e curriculares devem ser planejadas de maneira a fim de atrair os alunos. Quanto aos professores, em seu planejamento de aula devem estar atentos às inúmeras possibilidades de criação que a biblioteca escolar pode proporcionar aos sujeitos de sua comunidade. Pois, como Fragoso (2002, p. 130) ressalta, “o que se pretende, com tal comportamento profissional, é fazer com que a biblioteca escolar seja o agente de transformação do ensino, à medida em que provoque mudanças pedagógicas na escola”.

A leitura, portanto, precisa ser constantemente estimulada; é necessário criar o hábito de ler, o prazer de ler, o gosto pela leitura.

4.1.1 A biblioterapia como ferramenta do psicopedagogo

O espaço escolar se constitui como espaço para múltiplas interações e processos de aprendizagem, bem com suscita desafios inerentes às relações interpessoais e educacionais. Esse espaço, como qualquer outro, pode ser marcado por conflitos, desacordos e desajustes que, em maior ou menor grau, interferem diretamente no aprendizado dos educandos. Assim, faz-se necessário a atuação do psicopedagogo no auxílio de aprendizagem.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p 23).

É evidente que a biblioterapia possui significativa potencialidade na manutenção da saúde mental e física (CALDIN, 2004), operando no leitor/ouvinte um estado de reflexão, pacificação da saúde emocional e agindo para libertação da tensão interior, isso proporciona ao aluno um aumento de sua autoestima.

Assim, a utilização da biblioterapia por parte do psicopedagogo constitui-se de um instrumento poderoso de intervenção escolar, bastando para a sua aplicação o

estudo e entendimento das técnicas requeridas, como por exemplo, verificar qual a necessidade exata dos alunos e posteriormente, a escolha da literatura, a qual deve estar relacionada com o cotidiano destes (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006).

De fato, é na escola onde há o maior contato com os livros, por isso é necessário que as relações das crianças com as histórias sejam cordiais e deem prazer aos leitores. Entretanto, o psicopedagogo precisa trabalhar, a priori, de maneira a buscar a superação da forma como algumas instituições escolares inserem os livros na vida das crianças, pois criam uma pressão e conseqüentemente a rejeição pela leitura no momento em que impõem o trabalho de determinada história.

As atividades usualmente se resumem na leitura de um livro, na escrita da história e na avaliação do conteúdo lido, em algumas escolas há também debates acerca do enredo e das personagens. Muitas vezes, este pacote de atividades atua em uma sala de aula de forma mecânica e não dinamizada, o que leva as crianças a não terem uma boa relação com a leitura. Isto é, há a preocupação em apenas aprender o código da escrita, desprezando o teor poético e literário, ou seja, ao iniciar o trabalho da leitura o objetivo é unicamente o de aprender a ler e escrever, o que resulta em uma leitura mecânica não prazerosa (MIGUEZ, 2000).

Na maioria dos casos, a Escola acaba sendo a única fonte de contato da criança com o livro e, sendo assim, é necessário estabelecer-se um compromisso maior com a qualidade e o aproveitamento da leitura como fonte de prazer (MIGUEZ, 2000, p. 28).

O psicopedagogo precisa problematizar e discutir como fazem a utilização pedagógica da literatura, isto é,

as instituições escolares fazem o uso das histórias muitas vezes para fins estritamente educativos e morais, ignorando o literário. Através de elementos fantasiosos que ajudam na imaginação da criança insere-se delicadamente no enredo, certo autoritarismo, normas e obrigatoriedades para incutir deveres na vida do leitor, e, a partir disso inicia-se a função estritamente institucionalizada da literatura infantil. Isto é, há uma apropriação da literatura infantil a fim de impor o autoritarismo e as regras de obediência, tirando o caráter lúdico e expressivo da leitura (LUCAS; CALDIN; SILVA, 2006).

Portanto, é importante ele considerar que a leitura forma um indivíduo crítico, relativizador das ideias e discussões, e tomá-la como processo de imposição de comportamentos é uma prática equivocada, ainda que a transmissão de valores seja um aspecto importante, é imprescindível que a prática não esteja vinculada com a formação de um súdito, mas sim, cidadão crítico. E é nesse sentido que o psicopedagogo deve trazer à baila a leitura, desenvolve-la de forma a levar o aluno a compreender o mundo e refleti-lo, e não a fim de adestrar comportamentos.

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam, no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência por empréstimo, a experimentação de modelos e ações e soluções apresentadas na história, fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo (SISTO, 2007, p. 1).

Uma prática psicopedagógica que (re)conheça as potencialidades da leitura e da biblioterapia, usa suas ferramentas no processo de aprendizado, tornando-o mais interessante, atendendo, portanto, o sentido mais amplo de educação.

Assim, não se pode conceber o ato de ouvir e contar histórias como uma simples atividade que contempla um momento de descontração, de uma leitura sistêmica e mecânica. Como demonstra Simões (2000, p.26), “[...] a leitura de histórias deve deixar de ser meramente uma distração para evitar a dispersão do grupo. É um momento rico que deve ser explorado ao máximo por todos”.

O contato da criança com a contação de histórias, via biblioterapia, permite a valorização da imaginação, dá espaço para os acontecimentos não reais e possibilita a expansão desta instância intelectual que tem o forte desenvolvimento na infância, pois, no momento em que são ouvidas as histórias, as portas do imaginário são abertas, o ouvinte é capaz de recriar a história passado pelo narrador, é capaz de significar as ideias, ou seja, pensá-las abstratamente e operacioná-las no pensamento. Essas aptidões simbólicas são responsáveis pela ampliação da criatividade e a desenvoltura do ouvinte para a recriação do real, bem como para a ressignificação de afetos e emoções:

É ouvindo histórias que se podem sentir emoções importantes, como tristeza, raiva, irritação, bem estar, medo, alegria, pavor, insegurança, tranquilidade e tantas outras mais, é viver profundamente tudo que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar [...], pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 2003, p. 17).

E não se pode negar também o caráter socializador da contação de histórias (DIAS, 2003), faceta essencial a se desenvolver em qualquer trabalho psicopedagógico na escola.

[...] escuta sensível e interessada, proporcionando ao ouvinte um estado de encantamento inebriante, fazendo-o esquecer-se “de si

mesmo”. Ele grava com facilidade a história que é ouvida, assimila a experiência do outro e “adquire espontaneamente”, como diz Benjamin o “dom” de narrá-la e recontá-la um dia (DIAS, 2003, p.100).

Essa “atmosfera” descrita por Dias (2003) é que constitui-se um importante terreno afetivo para o psicopedagogo, uma vez que cria a potencialidade de criação de vínculos entre ele e o corpo da escola.

Assim, o psicopedagogo precisa encarar a biblioterapia como um instrumento real e eficiente, para isso ele precisa saber criar um ambiente confortável, que envolva a criança, no suspense, na surpresa, na emoção, na trama que dá vida às personagens e na interação entre narrador e ouvinte. O psicopedagogo contador de histórias envolve e desperta seu público ouvinte, fazendo-o questionar-se, emocionar-se, fazendo-se chegar ao objetivo do narrador (o envolvimento, a mobilização, o questionamento) e para isso, faz uso de linguagens e expressões que são fundamentais para envolver seu público.

Fasanello e Porto (2012) destacam que, na área da arte-educação, o contar histórias pode articular-se com todos os modos de auto expressão, seja literária, verbal, musical, teatral, plástica ou corporal. Tudo isso desperta os sentidos e mobiliza o imaginário do aluno.

O ato de ler propõe ao indivíduo a construção de hipóteses, criando estratégias para interpretação e prévias soluções. Nesse sentido, a leitura contribui e permite “sonhar, enfrentar medos, vencer angústias, desenvolver a imaginação, viver outras vidas, conhecer outras civilizações. Além disso, nos dá acesso a uma parte da herança cultural da humanidade” (MACHADO, 2002, p. 21).

Por este motivo o incentivo deve ser trabalhado através da motivação, jamais imposição, tornando algo

prazeroso. As histórias são trabalhadas em vários momentos, podendo-se ler, contar ou recontar e assim auxiliar as crianças e adolescentes nas interpretações, proposições e inferências em cada momento vivenciado.

O trabalho do psicopedagogo se valendo da leitura e contação de história pode contribuir significativamente para os saltos qualitativos no desenvolvimento da aprendizagem não de maneira mecânica, mas dotada com aspectos afetivo/emocionais, ajudando os discentes no processo emancipatório, ganho de autonomia e compreensão do seu mundo interno e aquele que o cerca, favorecendo o diálogo entre a realidade e a fantasia, uma vez “[...] todas as nossas vivências fantásticas e irreais transcorrem, no fundo, numa base emocional absolutamente real” (VYGOTSKY, 1998, p. 246). Desta maneira a biblioterapia funciona com o um elemento significativo e constitutivo do sujeito, pois atua em seu plano emocional.

Ao utilizar a biblioterapia, o psicopedagogo precisa trabalhar as propostas pedagógicas planejadas de maneira a fim de atrair os alunos. Deve incentivar os professores, em seu planejamento de aula, a ficarem atentos as inúmeras possibilidades de criação que a biblioterapia pode proporcionar aos sujeitos educandos. Pois, o que se pretende, com tal comportamento profissional, é fazer com que a biblioterapia seja um agente de transformação do ensino, à medida em que provoque mudanças pedagógicas na escola e psicológicas nos sujeitos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse trabalho permitiu explicitar que o desenvolvimento da criança não se caracteriza apenas por um processo biológico, mas de uma interação entre esse

processo e o social. Assim, ele pode ser potencializado pelo contato com a leitura e contação de histórias. Apesar dessa prática estar muitas vezes vinculadas estritamente com a função institucionalizada, impondo obrigatoriedades e deveres, a contação de histórias deve ser entendida e inserida como uma parte fundamental do processo educacional do sujeito discente.

A capacidade de abstração torna-se consideravelmente maior, dando um amplo espaço para a imaginação, criatividade e amadurecimento emocional. Dessa forma, é evidente a formação de um indivíduo reflexivo, extremamente competente na realização de suas atividades mentais, assim como é considerável a maturidade do autoconhecimento, consegue discernir e transmitir o que pensa e o que sente de forma muito clara. Resultando num indivíduo protagonista de sua própria vida.

É neste sentido que a terapia com histórias atua não só no processo de tratamento do paciente, mas auxilia nos processos psicoafetivos de qualquer sujeito. Dessa forma, a biblioterapia promove o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, fornecendo-lhe assim instrumentos para (re)organizar sua história e práticas.

O psicopedagogo encontra nesse instrumento um potencial para criar espaços acolhedores e vivências afetivas, possibilitando nesses espaços um ambiente seguro para que os atores escolares sintam confiança e segurança para lidar com seus problemas e para fortalecer suas múltiplas dimensões. Contudo, faz-se necessário que ele não desconsidere a importância da alteridade no processo dialógico de mediação da biblioterapia na sua prática, pois, segundo Bakhtin (1997, p. 321):

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual a minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de

informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado.

O trabalho do psicopedagogo institucional é de extrema relevância para o desenvolvimento de uma escola que busca cumprir seu papel na formação cidadã. Para isso é necessário que o profissional faça uso de instrumentos pedagógicos que possibilitem um ganho qualitativo em suas intervenções. Assim, a biblioterapia é um instrumento interventivo dotado de possibilidades para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, bem como de todo o corpo docente e administrativo da escola, uma vez que nenhum ator social que compõem o ambiente escolar é uma ilha, antes está em uma constante simbiose, ainda que inconsciente, com os demais.

Pensando assim, o psicopedagogo deve utilizar a biblioterapia de maneira a integrar, promovendo na escola um espaço de liberdade literária e imaginativa, onde todos possam ter a possibilidade de externalizar suas emoções e vivências, contribuindo organicamente para o desenvolvimento não só individual, mas coletivo e relacional.

Conclui-se que a prática da leitura e contação de histórias, via biblioterapia, e mediada pelo psicopedagogo, deve realizar-se numa situação dialógica. A interferência do profissional deve caracterizar-se pelo arcabouço teórico, afetividade, preparo, democracia, onde todos são levados em conta, e ludicidade. As práticas de leitura devem estar pautadas na fruição e no despertar imaginativo, bem como permitir que os sujeitos desenvolvam amplamente suas múltiplas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail-Voloshinov. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004
- BERNARDINO, Andreza Dalla; SOUZA, Linete Oliveira de. A contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educare et educare revista de educação**. São Paulo, v.6, n.12, p. 235-249, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/4643/4891>>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.
- CALDIN, Clarice Fortkamp. Biblioterapia para a classe matutina de aceleração da escola de educação básica Dom Jaime de Barros Câmara: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 8/9, p. 14, 2003/2004. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/401/501>>. Acesso em: 14 set. 2018
- _____. A leitura como função terapêutica: biblioterapia 10.5007/1518-2924.2001v6n12p32. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 32-44, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32/5200>>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- DIAS, Marina Célia Morais. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003 (coleção Papirus Educação).
- FASANELLO, Marina Tarnowski; PORTO, Marcelo Firpo de Souza. A arte de contar histórias, integrada a outras

linguagens de arte: uma prática pedagógica na educação básica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 123-131, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072012000300008&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 set. 2018

FERREIRA, Danielle Thiago. Biblioterapia: uma prática para o desenvolvimento pessoal. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.4, n.2, p 35-47, jun. 2003. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000007137&dd1=133bd>>. Acesso em: 19 out. 2018

FONTANARI, Juliano L. Aspectos linguísticos da produção e compreensão na afasia. **Revista Brasileira de Neurologia**. Rio de Janeiro, v.27, n.1, jan./fev. 1991, p.23-29.

FRAGOSO, Graça Maria. A biblioteca na Escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1, p. 124-131, 2002.

GIORDANO, Alessandra. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. **Constr. Psicopedag.** São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013.

GUEDES, Mariana Giubertti; BAPTISTA, Sofia Galvão. Biblioterapia na Ciência da Informação. **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 18, n. 36, p. 231-253, jan./abr., 2013.

LUCAS, Eliane R. de Oliveira.; CALDIN, Clarice Fortkamp.; SILVA, Patrícia V. Pinheiro. Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11 n.3, p. 398-415, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?ddo=0000004279&dd1=38d72>>. Acesso em: 20 out. 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. 14. ed. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

NETO, Francisco Paulino da Silva. A sociedade moderna e o controle do discurso. **Revista Júri online**, 2006. Disponível em: <<http://www.atenas.edu.br/Faculdade/arquivos/NucleoIniciacaoCiencia/REVISTAJURI2006/2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

PEDROSA, Arli Melo. et al. **Diversão em movimento: um projeto lúdico para crianças hospitalizadas no Serviço de Oncologia Pediátrica do Instituto Materno Infantil Prof. Fernando Figueira, IMIP**. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.** Recife, v.7, n.1, p. 99-106, jan./mar. 2007.

RAMOS, Adriana de Melo; CAMPOS, Soraia Souza; FREITAS, Lisandra Cristina Gonçalves. Uma análise sobre estudos que relacionam a Literatura infantil e a oralidade na perspectiva Construtivista piagetiana. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 142-161, set./dez. 2012.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia, 2005.

SCHERMACK, Keila de Quadros. **A contação de histórias como arte performática na era digital: convivência em mundos de encantamento**. 2012. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S10/keilaschermack.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

SEITZ, Eva Maria. **Biblioterapia: uma experiência com pacientes internados em clínica médica**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina.

SIMOES, Vera Lucia Blanc. Histórias infantis e aquisição de escrita. **São Paulo Perspect.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 22-28, mar. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 set. 2018.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.** 2007. Disponível em: <<http://www.artistasgauchos.com.br/celso/ensaios/artecointarhist.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

VYGOTSKY, Liev Semianovich. **Psicologia da arte.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS FÓRUNS DE DISCUSSÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Mario Marcos LOPES¹

Emerson Benedito FERREIRA²

1. INTRODUÇÃO

A EAD é uma modalidade educacional que tem sua marca com a expansão da globalização. Na era digital, os jovens e adultos têm utilizado essa ferramenta para o aperfeiçoamento profissional. Segundo Brennand e Guimarães (2007) a economia global é alimentada pelos meios de comunicação e facilitada pelos avanços tecnológicos. As redes interativas de computadores estão crescendo rapidamente, criando, assim, novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e sendo moldadas por elas (CASTELLS, 2008).

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação na geração de novos conhecimentos e saberes. As tecnologias digitais não se configuram como simples ferramentas que facilitam aplicações para vários usos pela sociedade, mas como processos a serem desenvolvidos e,

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Araraquara. Especialista em Tecnologias e Educação a Distância. Graduado em Ciências Biológicas e Pedagogia. Docente do Centro Universitário Barão de Mauá; Faculdade de Educação São Luís e Professor Coordenador na Rede Estadual de Ensino – Secretaria da Educação – Governo do Estado de São Paulo.

² Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

uma vez que os usuários e criadores podem desempenhar papéis semelhantes, os produtores ou usuários de conteúdos e mensagens podem assumir o controle da tecnologia como é o caso da *Internet* (CASTELLS, 2008).

Na Educação, as tecnologias digitais tornaram-se recursos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propagam inovações, tradições e símbolos, que ajudam a construir identidades. A socialização, em tempo real, de informações na *internet* provoca uma ruptura na relação com o saber e na hierarquização tradicional entre os “interagentes” do processo educativo, alterando assim os papéis de “aprendentes” e de professores (NIEMANN; BRANDOLI, 2012).

Neste contexto delimita-se como problema de estudo a importância dos fóruns temáticos na construção coletiva do conhecimento na EAD. Esse estudo pretende apontar, por meio da literatura, a importância dos fóruns temáticos de discussão como ferramenta de interação e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem na EAD.

O estudo justifica-se na importância de compreender as ferramentas da EAD na construção do conhecimento. Os fóruns temáticos de discussão são ferramentas de interação entre os docentes e têm sido muito utilizados na EAD. Para tanto, se faz necessário entender como essa ferramenta tem contribuído para a construção do conhecimento coletivo e o avanço nas tecnologias de ensino à distância.

O estudo teve abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. O procedimento técnico, da pesquisa bibliográfica se deu com o uso das palavras-chaves: Educação a distância; Fóruns temáticos; Fóruns de Discussão; Construção do conhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 A Educação a Distância e seu histórico

A educação sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pela sociedade brasileira, desde os tempos em que se tornou independente de Portugal (1822). Atender a todos que dela necessitam com qualidade, segue sendo um objetivo primordial da Educação, especialmente quando se fala em EAD, compreendida como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja na ampliação do acesso à escola ou no uso de novas Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs).

As grandes instituições de EAD surgiram a partir da década de 1970, em países como Inglaterra e Espanha, em meio a descréditos e preconceitos. Consolidaram-se durante a década de 1980, fazendo com que esta modalidade de educação se difundisse pelo mundo, atendendo às demandas cada vez mais crescentes de segmentos diferenciados da sociedade (PRETI, 2009).

No Brasil, de acordo com Bordenave (1987), as raízes da EAD se confundem com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, por um grupo da Academia Brasileira de Ciências, posteriormente doada ao Ministério da Educação e Saúde, em 1936.

Em 1965 foi criado o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel – 1972) pela Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa, com o objetivo de integrar todas as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação.

No ano de 1972 teve início a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, criada pelo Governo Federal que, em 1981, passou a se denominar FUNTEVE, fortalecendo o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa, colocando no ar programas, em parceria com

diversas rádios educativas e canais de televisão (LOPES; NEVES, 2014).

Durante a Ditadura Militar, em virtude da demanda emergencial, o Governo Federal implantou projetos com o uso de telenovelas, emissoras de rádio, teleaula dramatizada, tele-educação por satélite, com destaques para: Projeto Minerva, João Silva, Projeto Conquista, POSGRAD, entre outros. Entretanto, segundo Preti (2009), a utilização destas modalidades pelo regime militar fez com que muitos educadores, ao criticarem os projetos e a política educacional vigente da época, desenvolvessem um preconceito forte em relação à EAD.

Paralelamente a esses acontecimentos, notou-se o papel de instituições privadas ou estaduais ousando projetos educativos próprios, utilizando-se da EAD. Nesse processo destaca-se o Centro Universal Brasileiro (fundado em outubro de 1941), o Centro Educativo do Maranhão (em 1967), Fundação Padre Anchieta (criada em 1967), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (em 1976), Fundação Roberto Marinho (em 1978), Centro de Educação a Distância (em 1980) e a Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do Núcleo de Educação a Distância, considerado um marco na educação brasileira, por ter sido o primeiro curso de graduação a distância no país, implementado antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (LOPES; NEVES, 2014).

É importante destacar: a primeira tentativa de Consórcio das universidades públicas (BRASILED), em 1996; em 2000, a fundação da Universidade Pública Virtual Brasileira (UNIREDE), um consórcio formado por mais de setenta instituições públicas de ensino com experiência em Educação a Distância, visando a construção de um sistema ausente da legislação educacional do país; em 2006, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída

pelo Decreto 5.800, de 08 de junho, entendida como um sistema de cooperação e parceria entre o Governo Federal e as Instituições Públicas de ensino, com o objetivo de expandir e interiorizar a educação superior.

Atualmente, observa-se no Brasil, que a EAD vem se expandindo num ritmo cada vez mais acentuado, tornando-se uma realidade no país, não sendo possível fechar os olhos diante deste fato (LOPES; NEVES, 2014).

A modalidade de EAD se fez presente na LDB (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e representou um grande avanço. A partir desse ponto, a atuação inicial do Ministério da Educação (MEC) foi a edição de diversos dispositivos legais para definir “como” ela seria autorizada e oferecida.

Assim, a EAD é uma realidade que não se pode ignorar, colaborando no processo de acesso e democratização do ensino superior, melhorando a qualidade da educação e contribuindo na consolidação da formação continuada. Almeida (2002) afirma que a EAD favorece a disseminação da educação em diferentes níveis, permitindo atender a grande massa de estudantes, sendo uma ferramenta estratégica para a educação.

2.2 Construção Coletiva do Conhecimento na EAD

A EAD é uma modalidade de educação que toma corpo no final do século XX. Em primeira instância, a redução de custos surge como uma das principais motivações para seu aparecimento, ou seja, é possível educar mais pessoas a custo mais baixo. Junto a essa percepção, mas numa vertente contrária, está a de que ela poderia ser uma educação de qualidade inferior, uma vez que a quantidade implicaria produção educativa massificada e impessoal, caso não se acreditasse numa

possibilidade de relação pelo desaparecimento da relação face a face (SARAIVA et. al., 2006).

Saraiva et. al. (2006) afirmam que a diminuição da relação presencial repercute também no modo de vinculação do aluno ao curso, dada uma suposição de facilitação, por ser um curso a distância. Porém, na maioria das vezes isso não se confirma, e a dedicação exigida, tanto pessoal quanto em termos de tempo, é maior do que a inicialmente prevista.

A construção do conhecimento na EAD se dá através da interação do tutor com o aluno e do tutor com o grupo de alunos, além da interação entre os alunos, que ocorre nas atividades grupais como os *chats* e os fóruns temáticos de discussão. Kinpara (2008) concluiu em seu estudo que o estado ideal refletido na investigação educativa implica que o aluno seja autônomo na interpretação de um texto e que gere em sua mente uma representação coerente e integrada com seus conhecimentos prévios.

Cogo (2009) afirma que a educação deve despertar a curiosidade e a criatividade, além de instigar a resolução de um problema. Em sua tese a autora aborda que a construção coletiva do conhecimento tem suas bases no construtivismo interacionista de Piaget.

Niemann e Brandoli (2012) afirmam que o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído e constituído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio. Assim, o construtivismo na educação diferencia-se da escola como transmissora de conhecimento, que insiste em ensinar algo já pronto através de inúmeras repetições como forma de aprendizagem.

Na concepção construtivista a educação é concebida, segundo Becker (1994 apud NIEMANN; BRANDOLI, 2012,

p.5), como “um processo de construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído (acervo cultural da Humanidade)”.

2.3 Vygotsky e a aprendizagem colaborativa

Os estudos de Vygotsky (1987; 1994; 1998) sobre o desenvolvimento humano e, por consequência, da linguagem e da aprendizagem são bastante esclarecedoras sobre a construção conjunta do conhecimento em qualquer ambiente seja ele virtual ou presencial. As reflexões desenvolvidas, pelo autor, são certamente essenciais para uma visão de desenvolvimento que parta do social para o individual. Vygotsky (1998) menciona sobre uma relação de interdependência entre os indivíduos no processo de aprendizagem o que sempre envolverá a interação entre os mesmos. Essa relação não é direta e sim mediada, sendo a linguagem seu principal instrumento mediador. Para Vygotsky (1998) o desenvolvimento da linguagem é primeiramente impulsionado pela necessidade de comunicação, sendo as principais funções desta o intercâmbio social e o pensamento generalista. Diferentemente do pensamento de autores como Piaget, Vygotsky (1998) aborda que o aprendizado ocorre primeiro no âmbito social e, posteriormente, no individual.

O autor define dois níveis de desenvolvimento no processo de aprendizagem: o real e o potencial. Entre esses dois níveis de desenvolvimento, o autor menciona uma Zona de Desenvolvimento Proximal Iminente (ZDI), que seria uma distância existente entre a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). O desenvolvimento

real, segundo Vygotsky (1998), pode ser medido pela capacidade de solução dos problemas pelos indivíduos de forma independente. Enquanto, o desenvolvimento potencial é medido pela capacidade de solução de problemas com a orientação ou colaboração do outro mais preparado. A ZDI é um domínio psicológico em constante transformação. Ela refere-se às funções do indivíduo que ainda não amadureceram, mas que já estão em processo de maturação.

A possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra, conforme defendida por Vygotsky (1998), será essencial para o entendimento do processo de aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais interativos que propiciam uma aprendizagem colaborativa.

Segundo Pallof e Pratt (2002), quando os alunos trabalham em conjunto, ou seja, colaborativamente, eles produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes. Na aprendizagem colaborativa é valorizado, muito mais, o processo do que o produto final (SOUZA, 2007), conseqüentemente, temos uma aprendizagem centrada no aluno e não mais no professor ou no conteúdo. O docente, nesse tipo de aprendizagem, se apresenta como um facilitador do processo, um mediador e não mais o detentor do conhecimento. Ao analisar os papéis de docentes e discentes na aprendizagem colaborativa, Oliveira Netto (2005, p.102) propõe:

Tradicionalmente, o estudante é um receptor de conhecimento passivo, porém na aprendizagem colaborativa o estudante tem um papel central e ativo, onde a responsabilidade principal do professor é transferida do instrutor para o estudante (um instrutor central, o que faz com que a percepção do estudante

não seja mais a de considerar o professor como autoridade absoluta).

Essa nova configuração dos papéis desempenhados por professores e alunos torna indispensável que o aluno seja mais autônomo e interdependente, muito mais do que independente, uma vez que os conhecimentos serão construídos de forma colaborativa. O professor, por sua vez, deve sair da posição de detentor e distribuidor do conhecimento tornando-se um mediador entre os alunos e o conhecimento que deseja construir.

2.4 Fóruns Temáticos de Discussão como ferramenta norteadora do conhecimento através das interações grupais

De acordo com Cogo (2009) o trabalho em grupo se reporta ao princípio de que não se pode pensar isoladamente, nem o indivíduo nem a sociedade. O conhecimento humano é essencialmente coletivo, existe um sistema de interações sociais em que, a cada relação nova, os sujeitos envolvidos modificam-se mutuamente, produzindo novas características e transformado as estruturas mentais. Nessas interações interindividuais, sempre estarão presentes três aspectos que os constituem: regras; valores coletivos de trocas; e os significantes que lhe são próprios (PIAGET, 1973 apud COGO, 2009).

Os fóruns temáticos de discussão são modalidades de interação de grupo utilizadas na EAD para discussão de temas dentro de uma determinada disciplina dos cursos à distância. Portella et. al. (2012) apontam que o fórum é uma importante ferramenta de comunicação e de

discussão assíncrona³ das Plataformas dos Cursos a Distância, que facilita ao profissional-aluno, mediante relação de confiança, conhecer a cultura e os valores que norteiam os sujeitos envolvidos em suas práticas.

Nunes et. al. (2010) afirma que a qualidade pedagógica da EAD deve envolver um ambiente rico em ferramentas de interação e que a metodologia proposta promova encontros, desequilíbrios e reencontros, para que ultrapasse uma simples substituição de métodos tradicionais de transmissão de informação. Silva e Pedro (2010) apontam que os *chats* educacionais podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico e servir como complemento ao ensino presencial, revelando caminhos para o desenvolvimento da maturidade do educando.

Prado et. al. (2012) comprovaram em seu estudo que nos fóruns em EAD as temáticas mais presentes foram relativas à interação/relacionamento, comunicação e capacitação docente, envolvendo a necessidade de diversas habilidades e competências do aluno e do professor para atuação no ensino a distância.

Portella et. al. (2012) concluíram em sua pesquisa que embora, o fórum seja uma excelente ferramenta para a interação entre os alunos, o sucesso dessa ferramenta se dá pela conversão do professor em “amigo confiável”, além do estímulo para a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento. Outro fator importante abordado pelos autores é a participação efetiva do professor em todas as postagens dos alunos no fórum.

Diante disso, os fóruns de discussão se mostram como um ambiente rico de aprendizagem colaborativa; um

³ São as atividades que não precisam ocorrer em dia e horário determinados. Ou seja, não é exigida a presença de todos os alunos ao mesmo tempo.

espaço onde alunos e professores participam, questionam, discutem e se movimentam na busca de um entendimento mútuo e da construção do conhecimento conjunto e explícito.

2.5 O tutor e a sua importância nos Fóruns de Discussão

O professor (tutor) tem importante papel não só no ensino presencial como na EAD, embora a forma de abordagem seja diferente em ambas modalidades. Na EAD, o professor (tutor) necessita alterar a sua metodologia, pois utilizará as TICs para preparar e ministrar aulas interativas, tendo em mente que os alunos são independentes para definir o próprio ritmo de estudo e, portanto, várias dúvidas deverão ser previstas.

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (BRASIL, 2007, p.21).

Nessa perspectiva, o tutor deve se conscientizar de que a sua função não é apenas informativa, servindo para esclarecer dúvidas de alunos, mas também orientadora, direcionando o estudante para a construção do saber e a aquisição do conhecimento. Para Belloni (2000), um docente da EAD não deve apenas informar e orientar, mas também motivar a aprendizagem e ser aberto à crítica, pois isso facilitará o seu desenvolvimento profissional. Segundo Mill (2006), o tutor deve estimular a autoconfiança e a autoria e encorajar o educando a expor suas ideias, elogiando todas as participações.

Acredita-se que, para promover encontros virtuais interativos, principalmente utilizando os fóruns virtuais, o

tutor deve desenvolver pelo menos cinco habilidades básicas (SILVA, 2001 apud LOBATO, 2013):

1. Propor métodos de interação e incentivar para que o estudante participe do diálogo com respostas dissertativas, demonstrando o seu conhecimento e não apenas com respostas curtas (“sim”, “não”, “concordo”, “não concordo” etc.).

2. Permitir que o aluno fale e seja ouvido, valorizando a ação conjunta de educador e educando na construção coletiva do saber.

3. Possibilitar ao estudante a realização de conexões múltiplas do conhecimento adquirido com os conhecimentos prévios e o mundo que o cerca.

4. Favorecer a cooperação entre os estudantes, valorizando a comunicação e a aquisição do conhecimento, que pode se construir de maneira mais efetiva pela troca de conhecimentos.

5. Promover a expressão e o confronto de ideias, permitindo aos estudantes perceber que são necessárias diferenças e tolerâncias para a construção da democracia.

Segundo Tavares-Silva (2003, p. 120), o tutor deve promover circunstâncias nas quais os cursistas “possam se expressar num clima de liberdade e confiança e sejam capazes de exteriorizar seus pensamentos, suas emoções, suas sensações e utilizar diversas formas de linguagem”. Portanto, as intervenções também são variadas, podendo o tutor usar estratégias como abrir fórum esclarecendo objetivos e/ou questionamentos; responder indagações dos cursistas – *feedback*; promover reflexões quando notar que o cursista não chegou a uma reflexão crítica a respeito do tema que está em discussão etc.

Para Litwin (2001 apud LOBATO, 2013), há três dimensões de análise para a intervenção do tutor na EAD:

- *Tempo*: o tutor deverá ser hábil e aproveitar todos os momentos de contato com o aluno.

- *Oportunidade*: em uma situação presencial, o docente presencial tem consciência do retorno do aluno nas próximas aulas, possibilitando o desenvolvimento de atividades que busquem a construção do conhecimento de maneira gradual, permitindo ao aluno buscar informações em outras fontes. Já o tutor não tem essa certeza, tendo que concentrar todo o seu método em apenas um encontro ou até mesmo oferecer uma resposta específica e direta, pois esta pode ser a única oportunidade de contato entre aluno e tutor.

- *Risco*: surge como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea, sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo naquele momento ou em um novo encontro – que pode não ocorrer.

Desse modo, acredita-se que o tutor deve intervir imediatamente quando julgar necessário, interagindo com o aprendiz, pois a sua participação na aprendizagem não pode ocorrer apenas nos momentos planejados nos materiais didáticos adotados, com o risco de o estudante desenvolver e guardar concepções equivocadas sobre o conteúdo (Gutiérrez e Pietro, 1994). O tutor deve ter a habilidade de localizar, analisar e resolver problemas, para possibilitar a construção do conhecimento pelo aprendiz, oferecendo a ele atividades interativas e individuais, evitando assim a sua passividade.

Com isso, destaca-se, então, como características imprescindíveis para um tutor, a capacidade de estabelecer relações de empatia com os envolvidos, o domínio das ferramentas tecnológicas e de comunicação, habilidade para propor métodos de interação, cooperação e confronto de ideias, pois assim, haverá êxito no

processo de ensino e aprendizagem e a construção de uma verdade Comunidade Virtual de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo foi possível concluir que na EAD, as tecnologias digitais tornaram-se recursos imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que propagam inovações, tradições e símbolos, que ajudam a construir identidades. Com o avanço da EAD se faz necessário implantar ferramentas criativas que estimulem a participação do aluno com o tutor e os demais alunos na Plataforma de Ensino.

A construção do conhecimento de forma coletiva é um método defendido por Piaget que influencia na elaboração dos cursos a distância. Ferramentas como *chat*, fórum, grupos de estudos entre outras que envolvem a interação grupal na busca da formulação de um conceito ou um caminho que leve a formulação do conhecimento são cada vez mais utilizadas e vem demonstrando bons resultados na EAD como apontam as pesquisas.

Os fóruns temáticos tornam o processo de ensino e aprendizagem mais rico e criativo, onde as interações aluno-aluno e aluno-professor assumem característica de coletivo, onde o conhecimento se constrói com base nas opiniões, nas vivências e na interação entre os indivíduos. Com o exposto, é possível afirmar que os fóruns temáticos são ferramentas que contribuem para a construção coletiva do conhecimento no ambiente da EAD, entretanto, é imprescindível capacitação dos seus mediadores (tutores) que conduziram esse processo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. T. M. P. de. Educação a Distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: CONGRESO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 6, 2002. **Anais...** Vigo, Espanha, 2002.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- BORDENAVE, J. E. D. **Teleducação ou Educação a Distância: fundamentos e métodos**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1987.
- BRASIL. **Referenciais de Qualidade na EAD**. Brasília: MEC/SED, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2018.
- BRENNAND, E. G. de G.; GUIMARÃES, J. M. de M. **Educação a distância: a “rede” eliminando fronteiras**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- COGO, A. L. P. **Construção Coletiva do Conhecimento em Ambiente Virtual: aprendizagem da anamnese e do exame físico de enfermagem**. Porto Alegre, 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Enfermagem.
- GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Campinas: Papyrus, 1994.
- KINPARA, M. M. Um estudo da Interação Professor-aluno a partir da análise do processo de construção de conhecimentos. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora** (São Paulo), v.9, n.2, p.197-210, jul./dez., 2008.
- LOBATO, Anderson Cezar. A importância dos fóruns na Educação a Distância: algumas considerações. **CICIERJ**, 2013. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj>.

gov.br/biblioteca/educacao/0402.html. Acesso em: 31 ago. 2018.

LOPES, M. M.; NEVES, F. F. A educação ambiental na modalidade a distância no Brasil e a investigação de políticas de avaliação qualitativa. **Revista Uniara** (Araraquara), v.17, n.1, jul. 2014.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte, 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

NIEMANN, F. A; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX, 2012. **Anais...** Porto Alegre: ANPED SUL, 2012.

NUNES, T. W. N et. al. Como a Educação a Distância Pode Contribuir para uma Prática Integral em Saúde? **Revista Brasileira de Educação Médica** (Porto Alegre), v.34, n.4, p.554-564, 2010.

OLIVEIRA NETTO, A. A. de. **Novas tecnologias e Universidade:** da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PORTELLA, V. C. C. et. al. Fórum em ambiente virtual na relação de confiança entre o profissional e o indivíduo cuidado. **Revista Gaúcha Enfermagem** (Rio Grande do Sul), v.33, n.4, p.72-78, 2012.

PRADO C. et. al. Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de Enfermagem: relato de experiência. **Revista**

Brasileira de Enfermagem (Brasília), v.65, n.5, p.862-866, set.-out. 2012.

PRADO, C. et. al. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** (São Paulo), v.46, n.1, p. 246-251, 2012.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SARAIVA, L. M. et. al. Tensões que afetam os Espaços de Educação a Distância. **Psicologia em Estudo** (Maringá), v.11, n.3, p.483-491, set/dez. 2006.

SILVA, A. P. S. S; PEDRO, E. N. R. Autonomia no processo de construção do conhecimento de alunos de enfermagem: o chat educacional como ferramenta de ensino. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** (Rio Grande do Sul), v.18, n.2, p.70-78, mar.-abr., 2010.

SOUZA, R. R. Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In: RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TAVARES-SILVA, T. **Mediação pedagógica nos ambientes telemáticos como recurso de expressão das interações e da construção do conhecimento**. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

YOGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.

YOGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado de homem; e quem quer seja bem-educado para esse, não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam. Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar. (...). Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. Quem entre nós melhor sabe suportar os bens e os males desta vida é, a meu ver, o mais bem-educado; daí decorre que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a instruir-nos em começando a viver; nossa educação começa conosco (...). Não se pensa senão em conservar a criança; não basta; deve-se-lhe ensinar a conservar-se em sendo homem, a suportar os golpes da sorte, a enfrentar a opulência e a miséria, a viver, se necessário, nos gelos da Islândia ou no rochedo escaldante de Malta. Por maiores precauções que tomeis para que não morra, terá, contudo que morrer. E ainda que sua morte não fosse obra de vossos cuidados, ainda assim estes seriam mal-entendidos. Trata-se menos de impedi-la de morrer que de fazê-la viver. Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado a cem anos e que já morrera ao nascer. Teria ganho em ir para o túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então (ROUSSEAU, 1995, p.15-17)

ROUSSEAU, Jean-Jacques.

Emílio ou da Educação.

Tradução de Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.



ISBN. 978-85-7993-620-3



9 788579 936203