I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur

Internacional del Conocimiento:

Diálogos en nuestra América

5, 6 e 7 de mayo de 2011

Pelotas – Rio Grande do Sul – Brasil

ISSN >> I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur

Catalogação na fonte: **Ceila Soares - CRB10/926**

E56 Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur (*1. : 2011 : Pelotas-Brasil*)

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011. – v.1, 2011. - 1 CD-ROM.

ISSN 2238-0078

1. Conesul, integração do 2. Ciências humanas – Conesul 3. Ciências tecnológicas – Conesul I. Título.

CDD: 300 600

Endereço da publicação: I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur

ISSN: 2238-0078

www.dialogosenmercosur.org - Publicações.

Quadro de Ponencias Aprovadas pelos Coordenadores do I ECHTEC

Nº	SIMPÓSIO	
01	Dialogos en el Conosur: Literatura, Culturas e Fronteiras Sociais	5-105
02	Educación y Nuevas Tecnologías	106-411
03	Estado, Ciudadanía y migraciones. Una perspectiva histórica y del presente	412-659
04	Direito, Educação, Ética e Sustentabilidade: Diálogos entre os vários ramos do Conhecimento no contexto da América Latina e do Caribe	660-755
05	Turismo, Meio Ambiente e Educação Ambiental: Planejando o futuro na direção de Sociedades Sustentáveis	756-882
06	Integração na América Latina: Nações e Regiões. Visões desde a História, a Economia e o Direito	883-1037
07	Sistema Político: Partidos, Eleições e Relações Institucionais	1038*
08	Leitura e Produção Textual-Discursiva: Estratégias e Processos de Construção de Sentidos	1039-1188
09	Universidad: Cultura Investigativa y Gestión Tecnológica en Entorno Cambiantes	Apendice 1
10	Migraciones y exilios en el Cono Sur americano: entre las estructuras y la acción humana	1190-1377
11	Desafios à Ecologia Política na América Latina: Sustentabilidade, Aceleração do Crescimento e Segurança Estratégica	1378-1394
12	Ensino de Línguas em Meio Virtual: Novas Perspectivas Velhos Desafios	1395-1496
13	Literatura e Interações do Conhecimento	1497-1596 **A 2**
14	Pluralismo en las Ciencias sociales: De la Diferencia a la Multiplicidad	1597*
15	Infância, Adolescência e Juventude, visões interdisciplinares	1598-1793
16	Ideologia, Democracia e Política na América Latina	1794*
17	Diálogos nos Espaços Fronteiriços	1795-1927
18	La Educación Ambiental en el Conosur: del campo político-educativo a su constitución como campo científico	Apendice 6
19	Linguagem, Educação e Tecnologia: Perspectivas Contemporâneas	Apendice 3
20	Formação Inicial e Continuada de Professores: Limites e Possibilidades	1930-2138
21	Filosofía de las Nuevas Tecnologías	2139-2157
22	Arquivos, Fontes Primárias e Periódicos	2158-2277

23	**América Latina: um olhar interdisciplinar do conhecimento**	2278-2418
24	**Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Índiodescendentes - NEABI/IFSUL/Campus Pelotas**	2419-2544
25	**Subjetividade e Contemporaneidade**	2545*
26	**Axel Honneth e a Teoria Crítica da Sociedade: poder, reificação e reconhecimento**	2546-2682

(*) – Os trabalhos não foram entregues adequadamente pelos coordenadores.

Simposio 1 – Dialogos en el Conosur Literatura, Culturas e Fronteiras Sociais

A LITERATURA COMO ELO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS EM CURSOS BINACIONAIS

Alcione Moraes Jacques Maschio – IFSul
amjm@ifsul.edu.br
Cristina Bohn Citolin –UNISINOS/ IFSul
citolinc@ifsul.edu.br

APRESENTAÇÃO DAS AUTORAS

ALCIONE MORAES JACQUES MASCHIO - Possui Licenciatura Plena em Letras/Português e Complementação em Língua e Literatura Espanhola pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. É mestre em Letras e Cultura Regional pela mesma universidade. Foi pesquisadora da diversidade nacional brasileira - inventário da Língua *Talian*. Atualmente, é professora do IFSul, no Campus Avançado Santana do Livramento, em cursos binacionais.

CRISTINA BOHN CITOLIN - Possui graduação em Letras/Português pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sendo mestre e doutoranda em Educação pela mesma instituição. É membro de dois grupos de pesquisa nas áreas de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, Ensino e Avaliação. Atualmente, é docente dos cursos binacionais do IFSul - Campus Avançado Santana do Livramento.

RESUMO

Este artigo apresenta a proposta de trabalhar literatura, em cursos binacionais, como uma ferramenta que liga os estudos da língua contextualizando e apresentando características de uma região. Desenvolvida na disciplina de Comunicação e Expressão, a proposta visa analisar elementos linguísticos e de representações culturais. A atividade feita com o conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola, primeiro passo nesse sentido, representou integração cultural e escolar.

Palavras-chave: Disciplina de Comunicação e Expressão. Literatura. Curso Binacional. Cultura. Região.

O primeiro curso técnico binacional do país está sendo oferecido pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, na cidade de Sant'Ana do Livramento. O *Campus* Avançado Santana do Livramento insere-se na campanha gaúcha, num contexto bastante peculiar, onde Brasil e Uruguai são separados – ou unidos – por uma rua. As relações políticas, econômicas e culturais entre os dois países são intensas e constantes, de modo a emprestar à região o título de "Fronteira da Paz". Livramento, como é chamada por seus conterrâneos, e Rivera são cidades gêmeas, cuja integração marca a história local, levando juntos, agora para as salas de aula, em números iguais, uruguaios e brasileiros.

Para além de porta de entrada para o grande fluxo de turistas atraídos pelo comércio uruguaio, Sant'Ana do Livramento detém vocação agropecuária, com destaque à produção extensiva e aos grandes rebanhos, especialmente de ovinos, que a torna o maior produtor nacional de lã. Rivera, famosa pelo comércio dos *free-shops*, ainda tem sua matriz econômica mais voltada à agricultura e pecuária, à produção e processamento de leite, ao florestamento e indústria florestal, à mineração.

A fim de formar cidadãos profissionais das duas nações, o *Campus* Avançado Santana do Livramento, ligado à direção-geral do *Campus* Bagé, foi criado em março de 2010. Sua implantação é resultado do diálogo, iniciado em 2006, entre o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) e o Consejo de Educación Tecnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU). Após várias ações desenvolvidas com vistas à oferta de educação profissional na fronteira do Brasil e do Uruguai, foram indicados os primeiros cursos técnicos binacionais, identificados com as necessidades da região. Aulas iniciaram em fevereiro de 2011, a partir da parceria entre o IFSul, com o curso Técnico em Informática para Internet, e a Universidade do Trabalho do Uruguai (UTU), com o Técnico em Controle ambiental.

A disciplina de Comunicação e Expressão, na perspectiva de um projeto piloto, está sendo trabalhada pelas professoras de espanhol e português ao mesmo tempo, nas turmas da tarde e da noite, do Técnico em Informática para Internet. Elementos de alteridade, cultura e identidade afloram entre os habitantes da "Fronteira da Paz", que agora compartilham, além dos espaços públicos (lojas, ruas, praças), conhecimentos, aprendizagens, classes de uma sala de aula. A literatura se apresenta como um ponto mais que comum entre os alunos binacionais, dialogando

diferenças e semelhanças presentes no dia a dia do fronteiriço. Os dois países, com suas próprias literaturas e histórias literárias encontram-se representados histórica, cultural e geograficamente em obras com contextos e personagens que se confundem nesses mesmos aspectos identitários.

Antônio Cândido[1] afirma que "a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua." Essas palavras refletem o leque de inferências sociais, culturais e históricas que podemos fazer ao nos envolver, e não apenas ler certas obras literárias. Estas podem representar momentos históricos, sociais, políticos, bem como, gostos, costumes, valores de um determinado povo em sua época.

O entendimento de que a literatura é, além do fenômeno estético, uma manifestação cultural, possibilita uma abordagem interpretativa do texto literário, que representa uma forma de conhecimento da realidade e privilegia uma região, um espaço. É da confluência dos aspectos social, econômico, linguístico, artístico e cultural que se pode tentar depreender o movimento que realiza o homem na sua historicidade, em seus projetos, ideais e suas visões do mundo. Por meio da representação literária, o escritor constrói um mundo singular: produz e recupera imagens e vozes, cria modelos imaginários de sociedade, questiona, provoca e incita o leitor a buscar novas respostas para velhas perguntas.

A proposta de usar a literatura como elo cultural e linguístico entre os alunos dos cursos binacionais, visa provocar a comunidade do Instituto para novos olhares sobre a forma de estudos na disciplina de Comunicação e Expressão, mostrando o leque de diferentes regiões e culturas representadas através da literatura, dentro de algumas obras selecionadas. Isso não significa estudar regionalismos. Trata-se de obras que, focando o regional, falam de sentimentos e aspectos universais. O professor, a partir da literatura, poderá proporcionar maior crescimento intelectual ao aluno, pois não se propõe um estudo de épocas e períodos literários das obras, mas um estudo de texto e de contexto que envolve cultura, história, geografia, filosofia, psicologia, entre outros possíveis enfoques. A interdisciplinaridade é uma constante nesse tipo de leitura, pois o autor insere no seu mundo muitos mundos, são histórias da humanidade através de humanos, personagens e autores.

[1] Palavras de Antonio Candido extraídas de seu texto *A literatura e a formação do homem*. In: *Bibliografia de Antônio Cândido e textos de intervenção* do organizador Vinícius Dantas p. 83.

A intenção é a de apresentar a literatura, no seu sentido mais original, como força que transforma o homem no humano, pois as obras literárias revelam-no e depois atuam na sua própria formação. Atualmente, a conjuntura social, política e principalmente familiar, sabe da importância dessa força humanizadora, afinal, apesar dos grandes avanços tecnológicos, ainda somos aquilo que sentimos, sonhamos e vivemos, como simples, mas complexos humanos. Além disso, o trabalho com a literatura na disciplina de Comunicação Expressão em cursos binacionais é o de análise, nos textos escolhidos, das representações culturais. Perceber as diferenças regionais e de identidades, proporcionando uma visão ampla da pluralidade de povos presentes nas obras, assim contribuindo para novos olhares sobre a literatura em sala de aula.

Vargas Llosa diz que "nada ensina melhor que a literatura a ver, nas diferenças étnicas e culturais, a riqueza do patrimônio humano e a valorizá-las como uma manifestação da sua múltipla criatividade" [2]. Esse conhecimento totalizador do ser humano que se manifesta direta e intensamente através da literatura faz com que se possa conhecer e reconhecer as experiências vividas, vinculando os outros em nossa presença pública e no secreto de nossas consciências. Isso ajuda a ver o próximo, e a nós mesmos, como seres humanos complexos de verdades contraditórias.

Além disso, verificam-se nos textos, representações paisagísticas, históricas, de costumes, valores, crenças, entre outras, buscando identificar uma região; contextualizar historicamente os autores e seus textos; relacionar a posição das personagens com o espaço e o período em que vivem na obra; e ainda, buscar diferenças e semelhanças entre povos representados em diferentes textos.

Uma obra literária como manifestação da totalidade dos saberes de um povo, de uma comunidade ou um grupo, é, segundo Paviani[3],

> [...] fonte inesgotável de pesquisa sobre ideias, crenças, hábitos, comportamentos, valores, tipos de organização e de instituição, sonhos e desejos, sucessos e fracassos de uma cultura delimitada pela região e, assim vista como síntese orgânica do conjunto de 'lugares', de 'tópicos', de aproximações e distanciamentos interculturais.

Segundo Benveniste[4], pensamos um universo que a nossa linguagem previamente modelou. Dessa forma, podemos dizer que a linguagem, utilizada por

[2] VARGAS LLOSA, Mário. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2005. p.380.

[3] PAVIANI, Jayme. *Cultura, Humanismo e Globalização.* Caxias do Sul: Educs, 2004, p. 81.

autores de textos literários, representa o mundo cultural ao qual desejam apresentar. Um antropólogo chamado Alessandro Duranti[5] reforça essa idéia de linguagem como um conjunto de práticas culturais, para ele, o uso da língua é mediado pela cultura. Esse autor observa ainda que o modo de pensar e se manifestar culturalmente serão limitados pelo modo de pensar da comunidade, o que é consequência das limitações de sua língua.

De acordo com Raymond Williams[6], a cultura é o sistema de criação de signos através do qual, necessariamente (ainda que entre outros meios), uma ordem social é transmitida, comunicada, reproduzida, experimentada, vivenciada, explorada e estudada.

O estudo de representações literárias, sob o ponto de vista cultural, deve partir do pressuposto de que a cultura não é apenas uma variável do meio social, mas constitui intensamente a vida em sociedade[7]. Isso não significa dizer que *tudo é cultura*, mas que toda prática social depende e se relaciona com o significado: "conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social *tem o seu caráter discursivo*" [8].

Ricardo Kaliman[9] afirma que existem, no discurso crítico, duas relações entre literatura e espaço. A primeira é a do lugar de onde se escreve, o espaço da enunciação literária. A segunda relação se dá entre o lugar como tema sobre o que se escreve, o espaço como referência do texto. Partindo dessa última situação surge uma terceira perspectiva: o lugar em que circula a literatura, seja a comunidade para qual se produziu o texto, seja uma comunidade que, ainda que esteja longe no tempo e no espaço dessa produção, recebe o texto e o acolhe em seu seio. Segundo o autor, esta terceira relação subordina crucialmente a duas outras e suscita uma nova abordagem para o conceito de região.

[4] BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard, 1974.

[5] DURANTI, Alessandro. *Antropologia del linguaggio.* Roma: Metelmi, 2002.

[6] WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 13.

[7] HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel et al. Revista *Educação e Realidade*: cultura, mídia e educação, UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997, p. 27.

[8] Ibidem, p. 33.

[9] KALIMAN, Ricardo J. *La palabra que produce regiones*: el concepto de region desde la teoria literária. Universidad Nacional de Tucumán. Faculdade de Filosofia y Letras. Instituto de Historia y Pensamineto Argentinos. Programa *Tucumán em el contexto de los Andes Centromeridionales*. Documento de trabajo n. 3, Julio, 1994. p. 5.

Dentro da perspectiva enfocada por Kaliman[10], a região não é concebida como o espaço em si, mas como uma função sobre o espaço, que lança uma representação desse espaço. Pertence a um conjunto de apreciações ordenadas em uma escala que vai desde o próprio corpo até o universo inteiro. As pessoas adquirem certos hábitos rotineiros, dentro dessa escala, inclusive em seus níveis mais imediatos, como o lar, o bairro, os lugares frequentados, a localidade, e assim, sucessivamente.

Segundo o autor[11], alguém definiu região, liricamente, como "aquel espacio que puedo recorrer sin sentirme todavía un extraño". Seria o lugar onde as pessoas sentem-se em casa. O que é comum à região inclui uma série de elementos que é possível sentir como específicos da identidade pessoal, mas não dado comprovar pessoalmente que efetivamente toda região compartilhe desses traços.

Assim, o conceito de *região*, que deve ser abordado em cursos binacionais, não se restringe aos limites convencionais político-administrativos, pois apresenta uma dimensão cultural, ou seja, um cenário de vida, um local de pertencimento que nasce de uma variada combinação de fatores. É a região que expressa uma identidade formada pela combinação de vários elementos históricos, naturais, econômicos e sociais, cujos aspectos também se denunciam pela paisagem construída pelo sujeito ou representada na literatura[12]. O autor literário, de certo modo, torna-se, se não *auctor*, representante de um grupo *auctor* de uma região. Bourdieu[13] afirma que "qualquer enunciado sobre a região funciona como um 'argumento' que contribui para favorecer ou desfavorecer o acesso da região ao reconhecimento e, por essa via, à existência".

Trabalhar literatura como elo linguístico e cultural em cursos binacionais pressupõe, além de conceitos pré-estabelecidos sobre linguagem, cultura e região, todos estes aspectos relacionados à fronteira. A situação linguística de uma comunidade fronteiriça constitui um repertório único de variedades, funções, atitudes

[10] Ibidem.

[11] KALIMAN, Ricardo J. *La palabra que produce regiones*: el concepto de region desde la teoria literária. Universidad Nacional de Tucumán. Faculdade de Filosofia y Letras. Instituto de Historia y Pensamineto Argentinos. Programa *Tucumán em el contexto de los Andes Centromeridionales*. Documento de trabajo n. 3, Julio, 1994. p. 14.

[12] MASCHIO, Alcione M. J. *A Paisagem em Darcy Azambuja*: outras dimensões. Disponível em: http://tede.ucs.br/arquivos/Publico/DissertacaoAlcioneMoraesMaschio.pdf. Acesso em janeiro de 2011.

[13] BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998. p. 113.

e representações de diferentes valores simbólicos, que se traduzem na comunicação dos membros que interagem socialmente.

A linguagem, vista pelo conceito de Labov[14], como um comportamento social, num determinado contexto, comunica as necessidades, ideias e emoções dos seres humanos. O *Portuñol*, variedade falada pela maioria dos alunos dos cursos binacionais, entendida por todos em sala de aula, supre as necessidades de comunicação e está impregnada de elementos que constituem o imaginário social presente nas cidades irmãs, Livramento e Rivera.

Estudos sobre esta variedade vêm sendo desenvolvidos há muitos anos, em universidades de diferentes continentes. Em 1964, José Pedro Rona publicou *El problema de la división del español americano en zonas dialectales*. Em julho de 2000, é publicada parte do Atlas Linguístico do Uruguai, primeiros resultados de um projeto que analisou aspectos gramaticais, demográficos e de léxico de todo o país[15]. A ação do tempo e da convivência contribuiu para a formação dessa nova língua. O *portuñol* é analisado linguística e culturalmente; é criticado e valorizado; causa orgulho e preconceito; comunica e complica a vida de "hablantes" e pesquisadores.

O real, o simbólico e o imaginário que permeiam toda e qualquer linguagem, justificam a existência de possíveis e praticáveis construções linguísticas que a ciência não alcança conhecer, catalogar e tampouco justificar, como é o caso do *portuñol*. No entanto, essas línguas existem, comunicam e sempre estão impregnadas de modos de ser, de fazer, de sentir, de viver. Quando elas são desprezadas ou desqualificadas pela sua falta de *status* social e linguístico, é toda uma constituição social, em todas as suas dimensões, que é discriminada[16]. As coisas, os sentimentos, as maneiras de explicar os processos laborais, de culinária, de uso de instrumentos, entre outros, da vida desses falantes, são inenarráveis, para eles, em outra língua. Tem mensagens que só se consegue passar através do próprio idioma. Prova disso são as tantas dificuldades sofridas pelos tradutores, mesmo de língua *standard*.

[14] LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

[15] Entrevista sobre *Atlas lingüístico del Uruguay* – Rádio El Espectador Uruguay. Disponível em: <http://www.espectador.com/text/clt08044.htm>. Acesso em:22 de novembro de 2010.

[16] GILVAN, Müller de Oliveira (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

Neste projeto que visa trabalhar a língua e a cultura através da literatura, na disciplina de Comunicação e Expressão, cujo tempo é de apenas duas horas-aula semanais, o gênero conto apresenta-se de forma mais adequada aos objetivos propostos.

Conto, em geral, é designado como uma narrativa curta. Suas características acentuam a necessidade de uma combinação de incidentes, com o intuito de produzir um determinado *efeito* ou impressão sobre o leitor e a acentuar a permanência da tensão e a ênfase no desfecho, para o qual todos os elementos da história devem convergir[17]. Existem vários tipos de contos (tradicional, moderno, contemporâneo contos-poemas, contos-artísticos, entre outros), no entanto, Edgar Allan Poe, considera original aquele em que há a busca da verdade, onde o escritor é guiado pelo intelecto e a razão. Julio Cortázar, no ensaio *Alguns aspectos do conto*, procura chegar a uma ideia mais elaborada do que seja a verdadeira natureza de um conto. Para ele, este "resulta de uma batalha entre a vida e a expressão escrita e o resultado é manifestado como um 'tremor de água dentro de um cristal', uma fugacidade dentro da permanência" [18].

Para o primeiro desenvolvimento de estudos culturais e linguísticos no curso binacional, foi escolhido o conto *Rodríguez*, de Francisco Espínola. O autor é um uruguaio que nasceu em 1901, na província de San José e faleceu em 1973, em Montevidéu.

O único personagem nomeado do conto, de apenas duas páginas, é designado pelo título. E o outro é referido por mais de dez diferentes termos sem nunca ser nomeado. Tais referências levam a crer que se trata da figura do diabo. *Rodríguez* recebe muitas propostas e demonstrações de poder, mas segue firme, olhando o horizonte, em cima de seu cavalo.

A escolha do conto se deu pela proximidade cultural entre o contexto, os valores, os elementos simbólicos, a forma de ser, o comportamento do personagem *Rodríguez* e a figura do gaúcho, ou *del gaucho*, oriundo dessa região e tão presente no imaginário social de santanenses e riverenses. A força, a coragem, o desprendimento, as poucas (ou nenhuma) palavras, foram algumas características

[17] BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. A questão do enredo no conto: o caso da literatura latino-americana contemporânea. In: BONIATTI, Ilva Maria Bertola. *Literatura comparada*: memória e região. Caxias do Sul: Educs, 2000. p. 112.

[18] Ibidem.

observadas pelos alunos dos dois países em aula, que remetem ao habitante do pampa. Para os fronteiriços, um jeito novo de olhar os velhos costumes, os velhos valores passados pelos avós.

A metodologia consistiu em, primeiramente, montar dupla binacionais para fazerem a leitura do conto, cujas cópias foram dadas a cada um dos participantes. Além de integrar os alunos, a intenção era que os uruguaios ajudassem os brasileiros com alguns termos ou expressões que não ficassem bem claro, já que o texto era em espanhol. Em seguida, a professora de espanhol leu o conto, frase a frase, parando para os comentários. A professora de português levantava questões de significados, do que tais termos queriam dizer naquele contexto; que inferências poderiam ser feitas; que relações com outros textos, que outras histórias estavam implícitas ali. Enfim, os próprios alunos foram levantando hipóteses para a interpretação dos elementos que foram surgindo.

Os alunos logo perceberam os diversos termos que se referiam a mesma figura, “o outro”, o estranho àquele ambiente, o pampa, mas ainda não sabiam de quem se tratava. As professoras foram apontando as expressões no quadro: “a negra cavalgadura; o desconhecido; o interlocutor; o indiscreto; o ofertante; o dos bigodes; o acompanhante; o pegajoso; o ginete do escuro; o importuno; o sedutor”. Logo, surge entre eles a palavra “diabo” e comentários sobre o que ele representava para Rodríguez. Ou, melhor, o que não representava, já que o personagem apenas estava incomodado, “fastidiado por el parloteo” do desconhecido.

A professora de português pergunta se é possível fazer alguma referência à bíblia. Os discentes logo falam da cobra que surge no conto, das tentações, dos sete pecados capitais, entre os que surgem com bastante clareza no conto, a soberba e a ganância (ambas negadas por Rodríguez).

O protagonista não aceita bem o uso do “tuteo”, empregado pelo “outro”, preferindo ser tratado pelo sobrenome. Atitude que soa mais como uma questão de distância do que respeito, simplicidade é marca maior do campesino.

Também foram elencados os elementos da narrativa como o enredo (exposição, complicação, clímax e desfecho), a época e o espaço, sendo este muito conhecido dos alunos.

Após a leitura comentada e debatida possíveis interpretações, as professoras propuseram anotar no quadro elementos regionais e universais do conto. O que

identifica uma região e sua cultura no texto e, por outro lado, aquilo que não pertence a uma região específica, mas se trata de algo universal, comum a todos os homens, em diversas partes dos continentes.

A paisagem aparece no conto mais como um indício do que meramente um espaço. Os campos, simbolizando a casa do gaúcho; o cavalo zaino, quase extensão de seu corpo, o centauro dos pampas. Outros termos, que também remetem a cultura regional, como a faca, companheira de lutas e "parrilladas"; o fumo, parceiro das *camperiadas*, foram apontados pelo grupo binacional.

O "sauce", ou salso chorão, árvore comum da região, surge no conto sempre relacionado ao "outro". A explicação que surgiu em aula foi a de que, pela aparência dela, com galhos voltados para baixo, sempre arrastando no chão, como um subalterno, um súdito, estaria representando a submissão do diabo diante do poder do gaúcho em seu trono, o cavalo, e a sua liberdade, sinônimos de felicidade e satisfação de um rei em seus domínios.

Aspectos universais presentes nesta história tão regional, nem sempre trataram das atitudes e intenções do "outro". As relações com textos bíblicos, as tentações, as magias e os feitiços somaram-se às questões de caráter e de firmeza de postura por parte de *Rodríguez*. O regional também está no universal, e vice-versa. Quem nunca se sentiu tentado a "vender a sua alma ao diabo"? Como diz Guimarães Rosa: "o diabo na rua no meio do redemoinho".

Elencar elementos, fazer comparações, identificar simbologias, fazer possíveis interpretações, buscar indícios da época, do espaço, em um texto literário que representa a cultura vivida pelos antepassados dos alunos fronteiriços e, de certa forma, por eles mesmos, não apenas abre horizontes de aprendizagens culturais e linguísticas, como integra, em sala de aula, uruguaios e brasileiros, tão mesclados nos lares, nas ruas e praças de Santana e Rivera: *Santarera*.

Foi visível a integração de uruguaios e brasileiros "gaúchos" que interpretaram e, de certa forma, se identificaram com o conto. Sabe-se que tal identificação poderia ocorrer com algum aluno do centro do país, por questões universais do conto, tal como a tentação e a força de seguir acreditando naquilo que realmente traz felicidade. Mas, os sentimentos suscitados e as inter-relações de contexto e história, feitas pelos fronteiriços, pode-se dizer, são únicas. Sentir que a sua história pertence àquela história, sentir-se pertencente ao mundo e à cultura que o autor escreve, é

algo que deve, sempre que possível, ser proporcionado ao aluno. E isso é bem possível com textos literários.

Trabalhar ao mesmo tempo português e espanhol, na disciplina de Comunicação e Expressão, com alunos de Sant'Ana do Livramento e Rivera, exige um redimensionamento da questão do ensino nessa área. E a literatura supre a necessidade de atingir alunos de dois países, num mesmo espaço e momento, desenvolvendo o estudo de línguas e cultura.

O trabalho com o conto *Rodríguez* representou um primeiro passo junto aos alunos binacionais. No entanto, já se pensa em obras que abordem o tema da fronteira: o preconceito linguístico em relação ao *portuñol*; a convivência tão harmoniosa de famílias que já não sabem se são brasileiras ou uruguaias. Definem-se pelo endereço, mas atravessam a linha divisória várias vezes, se estabelecendo lá ou aqui. Por isso a identidade deles é dupla, é "*doble-chapa*". E não é apenas no papel, é de coração também. Eles pertencem a uma região e não a um país.

Nesse sentido se faz tão necessário analisar obras literárias, e mesmo os alunos, tendo em vista conceitos de cultura e região. O entrelaçamento e as trocas linguísticas e culturais são complexas e de difícil análise sem a perspectiva da diversidade desses elementos. Observá-las junto aos alunos e aprender a respeitá-las já significa evolução.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale II.* Paris: Gallimard, 1974.

BITTENCOURT, Gilda Neves da Silva. A questão do enredo no conto: o caso da literatura latino-americana contemporânea. In: BONIATTI, Ilva Maria Bertola. *Literatura comparada*: memória e região. Caxias do Sul: Educs, 2000. p. 112.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: *A economia das trocas linguísticas*: o que falar quer dizer. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, p.107-116.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*: estudos de teoria e história literária. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

DANTAS, Vinícius. *Bibliografia de Antônio Cândido e textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2002.

DURANTI, Alessandro. *Antropologia del linguaggio.* Roma: Metelmi, 2002.

Entrevista sobre *Atlas lingüístico del Uruguay* – Rádio El Espectador Uruguay. Disponível em: <http://www.espectador.com/text/clt08044.htm>. Acesso em: 22 de novembro de 2010.

ESPÍNOLA, Francisco. *Cuentos completos*. Montevideo: Arca, 1993.

GILVAN, Müller de Oliveira (org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*: novas perspectivas em políticas linguísticas. Campinas: Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de Ricardo Uebel et al. Revista *Educação e Realidade*: cultura, mídia e educação, UFRGS, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

KALIMAN, Ricardo J. *La palabra que produce regiones*: el concepto de region desde la teoria literária. Universidad Nacional de Tucumán. Faculdade de Filosofia y Letras. Instituto de Historia y Pensamineto Argentinos. Programa *Tucumán em el contexto de los Andes Centromeridionales*. Documento de trabajo n. 3, Julio, 1994. p. 1-23.

LABOV, William. *Modelos sociolinguísticos*. Madrid: Cátedra, 1983.

MASCHIO, Alcione M. J. *A Paisagem em Darcy Azambuja*: outras dimensões. http://tede.ucs.br/tde_arquivos/1/TDE-2008-09-23T143027Z-220/Publico/Dissertacao%20Alcione%20Moraes%20J%20Maschio.pdf, 20 de janeiro de 2011.

PAVIANI, Jayme. *Cultura, Humanismo e Globalização.* Caxias do Sul: Educs, 2004.

POZENATO, José Clemente. *Processos Culturais*: reflexões sobre a dinâmica cultural. Caxias do Sul: Educs, 2003.

VARGAS LLOSA, Mário. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2005. p.380

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RESUMEN

Este artículo presenta la propuesta de trabajar literatura, en cursos binacionales, como una herramienta que yunta los estudios de lengua, contextualizando y

presentando características de una región. Desarrollada en la asignatura de Comunicación y Expresión, la propuesta visa analizar elementos lingüísticos y culturales. La actividad hecha con el cuento Rodríguez, de Francisco Espínola, primer paso en este sentido, representó la integración cultural y escolar de alumnos fronterizos.

Palabras clave: Asignatura de Comunicación y Expresión. Literatura. Curso Binacional. Cultura. Región.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

DEGRADAÇÃO DO ESPAÇO SUBURBANO NOS CONTOS JOÃOANTONIANOS

Camila Marcelina Pasqual[19]

RESUMO

O texto discute como os personagens suburbanos de João Antônio reagem às precárias condições de moradia e infraestrutura e às gritantes diferenças sociais da sociedade paulistana. Essa desigualdade, causada pelo processo de urbanização, privilegia bairros nobres e segrega o subúrbio, gerando conflitos e aumentando o abismo social entre os dois espaços urbanos. Conclui-se que a ânsia homogeneizadora das elites relegou os subúrbios a segundo plano.

Palavras-chave: Modernidade; Moradia; Subúrbio; Segregação Social; Urbanização.

1. INTRODUÇÃO

A capital francesa a partir das remodelações implementadas pelo prefeito Georges Haussmann, em meados do século XIX, tornou-se paradigma de modernidade urbana, notabilizada pela construção de grandes vias que permitiam a rápida circulação de cargas e de transporte de passageiros. Se, por um lado, essas transformações do espaço urbano parisiense trouxeram brilho, *glamour*, beleza e dinamismo a determinados setores da capital, por outro mantiveram praticamente intacto e "oculto" o lado sombrio e perverso dessa reformulação e adaptação do solo citadino. Às luzes e brilhos de locais parisienses privilegiados se contrapunham as imagens de miséria, desolação e abandono de diversos distritos da cidade, justamente aqueles onde residiam as camadas mais pobres.

A "haussmannização" de Paris contribuiu para tornar a cidade não apenas uma metrópole superpovoada, mas sim um dos grandes flagelos do Segundo Império. Ali, uma formigante multidão anônima, composta por milhares de infelizes que precisavam se deslocar entre centro e periferia para trabalharem, viu-se obrigada a residir em bairros periféricos distantes, com todos os problemas que isso acarretava. Esse constante vai e vem da multidão se assemelhava muito ao movimento da maré. Pela manhã, o povo descia até o centro da cidade e, ao cair da

[19] Camila Marcelina Pasqual. Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutoranda em Literatura Brasileira pela mesma Instituição. e-mail: camilapasqual11@hotmail.com. Av. Cândido de Abreu, 433, ap. 34 – Centro Cívico, Curitiba-PR. Telefone: (41) 3254-4489.

noite, a mesma onda popular voltava para os distritos mais distantes. Era a primeira vez que a humanidade "presenciava a um espetáculo tão desolador para o povo".[20]

Ao refletir sobre a visão alegórica de Baudelaire sob a qual a metrópole aparece, em versos, como decrépita e caduca, Walter Benjamin, propôs um novo método historiográfico que permitisse entender o presente a partir do contato com as imagens dialéticas que chegavam do passado. A imagem dialética consistiria no fenômeno onde o "ocorrido" se encontra com o "agora", na forma de um lampejo, formando uma constelação, e quebrando o *continuum* histórico ao "saltar" da relação do ocorrido com o agora.[21] É esse amálgama ou fusão entre aquilo que ocorreu e o "agora", que foi chamado por Benjamin de "imagens dialéticas".[22]

Ao examinar as imagens dialéticas emanadas do processo histórico-político da Paris de Baudelaire, Benjamin sentia ser possível encontrar pistas que permitissem entender o fenômeno intrigante da transição do estado republicano de feição burguesa, vigente na Alemanha da República de Weimar, em direção a uma ditadura de cunho fascista: o Terceiro Reich.

Essas imagens dialéticas que Benjamin identificou nas figuras alegóricas de Baudelaire apresentam uma característica universal, podendo ser, guardadas as devidas proporções, aplicadas a inúmeras situações, em qualquer parte do mundo. As peculiaridades do mundo europeu não impedem, portanto, que as investigações benjaminianas possam servir de sustentação para investigações similares em outros países ou continentes. No Brasil, e em grande parte da América Latina, os textos de Benjamin sobre a modernidade passaram a ser alvo de discussão mais intensa a partir da segunda metade do século XX. Respeitando as diferenças históricas, geográficas e sociais entre Europa e América Latina e, no caso, o Brasil, acreditamos ser possível utilizar as teorias de Benjamin sobre a ótica de Baudelaire a respeito do fenômeno das metrópoles, com vistas a esboçar um retrato da produção literária de João Antônio no que diz respeito ao processo de urbanização da metrópole paulista.

[20] BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Colaboração de Olgária Matos. Trad. De Irene e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte; São Paulo: Imprensa Oficial, 2007, p. 176.
[21] TIEDMANN, Rolf. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Colaboração de Olgária Matos. Trad. De Irene e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte; São Paulo: Imprensa Oficial, 2007, p. 27.
[22] Ibid., p. 28.

O texto examinará como as narrativas joãoantonianas ambientadas em São Paulo retratam a problemática da moradia: uma preocupação constante da vida cotidiana dos moradores dos subúrbios dessa metrópole. A escolha da obra do contista paulistano se justifica porque ele, assim como Baudelaire, não se cansou de denunciar, em sua produção literária, as mazelas que afligem o povo pobre dos subúrbios, especialmente, a falta de infraestrutura em termos de moradia, fator essencial em uma cidade que sofre um processo célere de degradação.

Outro fator que nos levou a examinar a ficção literária de João Antônio é o fato do escritor ter vivenciado o surto de crescimento urbano de São Paulo, a partir dos anos 1950; surto este que receberia um impulso ainda maior devido à ideologia "desenvolvimentista" defendida e implementada pelos governos militares pós-1964. A influência desta ânsia desenvolvimentista sobre a literatura de João Antônio é observada por Bruno Zeni, ao prefaciar a coletânea *Sete vezes rua*, e comentar que:

> O escritor viveu uma época, a segunda metade do século XX, em que o Brasil deixou de ser uma terra promissora, essencialmente agrária e ainda a ser desbravada, para se transformar num país predominantemente urbano, espoliado e dividido. Enormes diferenças e contrastes sociais se intensificaram em poucas décadas — justamente aquelas em que o escritor viveu seus anos de formação e amadurecimento — e continuam marcando a nossa vida cotidiana. Tudo isso ganha forma na literatura de João Antônio.[23]

Um projeto de desenvolvimento urbano deveria, em princípio, garantir às diversas regiões de uma cidade certa igualdade de oportunidades de acesso aos benefícios da modernidade. Não é isso, contudo, o que ocorre. As reformas dos projetos urbanísticos se concentram, via de regra, nos centros urbanos, ficando os subúrbios relegados a segundo ou terceiro planos, precisando a população que ali vive buscar, no centro da cidade, os empregos, trabalhos e demais ocupações que lhe permitam viver.

Com isso, problemas prementes, como a falta de moradias dignas, servidas por uma eficiente infraestrutura, fazem parte do dia a dia do suburbano, que precisa lutar muito para que lhe sejam estendidos tais benefícios. Isso não se processa de modo pacífico, surgindo, então, uma situação de conflito e confrontamento entre moradores dos bairros periféricos e dos bairros nobres das grandes cidades. A narrativa ficcional de João Antônio apresenta-se repleta de denúncias e observações

[23] ANTÔNIO, João. Sete vezes rua. São Paulo: Scipione, 2007. **Coleção o Prazer da Prosa**. Prefácio.

sobre os problemas dos subúrbios e seus efeitos sobre a predisposição dessa população para com os habitantes dos grandes centros, bem como na forma como este relacionamento se concretiza.

1.1 MORAR OU NÃO MORAR, EIS A QUESTÃO!

Na produção literária de João Antônio, a paisagem do subúrbio é descrita como uma aglomeração de casebres, favelas, barracos, cortiços e outros tipos precários de moradias, servindo de habitação para os personagens malandros boêmios, marginais, pedintes e demais "viradores", bem como para personagens operários das indústrias e trabalhadores do comércio. Alguns desses "merdunchos", como os denomina João Antônio, moram em casas, que mesmo pequenas e simples, ainda podem ser consideradas residências "dignas" para os seus padrões financeiros. Entre estes podemos citar os narradores de Visita, Busca, Afinação da arte de chutar tampinhas e Meninão do caixote. Outros personagens, porém, não contam com tanta sorte, vendo-se obrigados a recorrer a opções bem mais modestas de moradia.

Moradias precárias ocupadas pelas classes excluídas constituem reflexos, sintomas, resquícios da situação vivida no Brasil no final do século XIX, quando a Abolição produziu uma gama de "cidadãos" de terceira categoria, especialmente negros libertos e seus descendentes, que foram alijados da inclusão na sociedade e se viram obrigados a migrar para os subúrbios distantes. Esta situação é pontuada por Garcez Marins.

> O quadro difuso e instável das cidades brasileiras, já naturalmente hipertensionado pela escravidão e seus processos de exclusão social, tendeu a se agravar com a Abolição e com a instauração de princípios democráticos. Surgia então a figura aterradora da massa de 'cidadãos' pobre e perigosa, viciosa, a qual emergia da multidão de casas térreas, de estalagens e cortiços, de casas de cômodos, de palafitas e mocambos que eram a vastidão da paisagem das cidades herdadas do Império. Acusadas de atrasadas, inferiores e pestilentas, essas populações seriam perseguidas na ocupação que faziam das ruas, mas sobretudo seriam fustigadas em suas habitações.[24]

[24] GARCEZ MARINS, Paulo César. Habitação e vizinhança: limite da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, Nicolau (org.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 133.

Como resultado dessa herança ingrata, perpetuada desde o fim do Império brasileiro e boa parte da República Velha, alguns dos personagens do contista paulistano precisam viver em barracos, como o velho Malagueta, do conto Malagueta, Perus e Bacanaço, o qual, quando não varava as noites no fogo da sinuca, procurava a preta Maria, que o aceitava no barraco da favela do Piqueri. Por sua vez, Nego, o personagem menino de Frio, e seu protetor e professor de "viração", Paraná, se abrigavam "lá no fim da Rua João Teodoro, no porão onde os dois moravam."[25] Quem deseja, ou precisa, permanecer no centro da cidade ou o mais próximo possível deste, se sujeita a habitar em pardieiros sem um mínimo de conforto ou higiene, como é o caso do personagem Paulinho Perna Torta, do conto homônimo, ainda adolescente, que se abriga da noite em uma pensão que acolhia indivíduos que constituíam o pior da ralé da "viração". Essa pensão, que carregava o título pomposo de "Pensão do Triunfo" e que já fora "pensão de mulheres", não passava de um casarão descorado que, à noite, abrigava "[...] magros, encardidos, esmoleiros, engraxates, sebosos, aleijados, viradores, cambistas, camelôs, gente de crime miúdo, mas corrida da polícia; safados da barra pesada...".[26]

Determinados personagens, conhecidos como "malandros de mulher", ou seja, exploradores de "mulheres da vida", como Bacanaço (com Marli) e Paulinho Perna Torta (com Ivete e Valquíria) vivem com suas "minas" em quartos de pensão ou pequenos apartamentos, com aluguéis pagos pela "produção" noturna das parceiras. Os menos favorecidos dormem no chão, sob as marquises das ruas de São Paulo, ou nos bancos das praças, enquanto alguma viatura policial não passa por ali para enxotá-los. Entre estes últimos, encontra-se o ainda menino Paulinho Perna Torta, que relata: "Agüentei muito xingo, fui escorraçado, batido e dormi de pêlo no chão. Levei nome de vagabundo desde cedo."[27]

A ficção literária de João Antônio, como vemos, nos apresenta moradias humildes, acanhadas e promíscuas. Tudo conseqüência direta do processo que alijou os personagens de uma perfeita inserção na sociedade e de participação na vida sociopolítica do país. Nos contos encontramos, tematicamente, a falta de uma

[25] ANTÔNIO, João. Frio. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987, p. 62.
[26] ANTÔNIO, João. Paulinho Perna Torta. In: ANTÔNIO, João. **Leão-de-chácara**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 100.
[27] Idem.

participação mais efetiva dos personagens e de uma integração mais significativa nas chamadas instituições sociais: “As condições de habitação são precárias, a organização social vai pouco além da família nuclear.”[28]

Examinando atentamente a questão da moradia, notamos que os demais personagens, trabalhadores, operários e funcionários públicos de baixo escalão, também encontram dificuldades em adquirir casas próximas aos seus locais de trabalho, precisando mudar-se para subúrbios distantes do centro. Mesmo ali, porém, os problemas para conseguir e manter uma moradia decente não acabam. Muitos apelam para o aluguel e, não raro, se vêem em dificuldades para honrar os pagamentos, face à instabilidade dos empregos e aos salários defasados, incapazes de fazer frente às despesas.

Os problemas com o pagamento de aluguéis também são narrados em *Lambões de caçarola*: “Gente que só come carne de galinha aos domingos. Que manda botar meia-sola nos sapatos. [...] Paga os aluguéis com dificuldade, teme perder os empregos.”[29] Tais problemas aproximam a narrativa joãoantoniana da situação precária dos moradores da Paris de Haussmann. Benjamin, aliás, acrescenta que “o século XIX teria forçado as pessoas a assegurar uma moradia, mesmo que fosse às custas da alimentação e do vestuário.”[30] Eis uma imagem dialética que chega ao Brasil do século XX, ao agora da cognoscibilidade de João Antônio: a dos pobres da França obrigados a renunciar, em parte, a alimentos e roupas para enfrentar o problema da moradia, causado e agravado pelo processo de urbanização e escalada da especulação imobiliária. Um destino partilhado, similarmente, pelos “merdunchos” joãoantonianos.

Moradias subumanas, pobres, promíscuas, aviltantes, retratadas ao longo da obra do contista paulistano, não resultam, portanto, apenas da questão dos baixos salários pagos. Entram, na equação, como visto, a especulação imobiliária e o proverbial abandono das classes mais desfavorecidas da sociedade, bem como a pressão das elites paulistanas no sentido de criar uma vizinhança uniforme e “compatível” com o seu nível social e econômico. Com isso, o governo, de forma

[28] HOHLFELDT, Antônio. Pra lá de Bagdá. In: HOHLFELDT, Antônio (selec.). **Melhores contos de João Antônio**. São Paulo: Global, 1997, p. 11.
[29] ANTÔNIO, João. Lambões de caçarola. In: ANTÔNIO, João. **Dedo-duro & Meninão do caixote**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983, pp. 192-193.
[30] BENJAMIN, Walter. **Passagens**... op. cit., p. 184.

invariável, pratica uma política que visa ocultar do raio de visão dessas elites, as casas pobres, os cortiços e os barracos que servem de abrigo aos pobres.

A precariedade de boa parte das habitações representadas na produção literária de João Antônio também se encontra relacionada, especialmente, à região específica em que são edificadas, geralmente nas proximidades dos trilhos do trem na zona Oeste.de São Paulo . Esta localização consistia em uma medida proposital das autoridades paulistanas, pois permitia aos operários e demais trabalhadores das fábricas residir no subúrbio, que se expandia em torno da estrada de ferro, e tomar os trens para ir e vir do trabalho.

Muitos subúrbios evoluíram a partir das chamadas vilas operárias. Não é por acaso que o narrador de Visita, ao dirigir-se à residência do amigo Carlinhos, a quem não via há tempos, acabe chegando a uma destas vilas: "[...] Ganho a rua de paralelepípedos, dobro esquinas, olho o endereço num cartão, entro por um corredor, rumo a um cortiço. A casa era a última duma fileira de moradias de ferroviários."[31] No mesmo conto, o anônimo narrador-protagonista não titubeia em apontar as péssimas condições do subúrbio onde morava, nem daqueles pelos quais transitava, considerando a vila como "bem mesquinha", descrevendo a feiúra do casario que abrigava mal gente feia, encardida, descorada e denunciando o estado de abandono das ruas, onde pululavam monturos, cães e esgotos. Dominado por um sentimento de revolta semelhante ao do protagonista de Visita, o narrador de Busca, Vicente, após perambular por sua própria vila, visita o amigo Luís na Lapa paulistana e, ao retornar para casa, repara nos crônicos problemas dos subúrbios. Então, não se contém e vocifera, desconsolado: "— Essas vilas por aí são umas misérias."[32]

Frisamos, anteriormente, a existência de uma relação íntima entre a localização das casas e/ou conjuntos habitacionais junto às linhas férreas e as condições miseráveis encontradas nessas comunidades. Essa relação entre linhas de trem e moradias paupérrimas se descortina, também, no relato que nos apresenta o narrador-personagem do conto Paulo Melado do Chapéu Mangueira Serralha:

[31] ANTÔNIO, João. Visita. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987, p. 74.
[32] ANTÔNIO, João. Busca. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987, p. 17.

> Uma casa quase trepada na outra. Ali pelas beiradas dos trilhos dos trens da Sorocabana, o casario apequenado e imundo, um e outro barracão de madeira no meio da alvenaria. Um grupo escolar, nenhum posto médico, pouco telefone, vendolas, quitandas pingadas, alguma padaria, [...] molecadinha tremelicando friorenta e miúda de pés no chão, murro semana brava nas fábricas. [...] Muito botequim. A vila, de pobre e de tristeza, nem campinho de futebol tem.[33]

A descrição das péssimas condições de vida dos subúrbios continua com as observações do narrador de Paulo Melado, agora sobre a vizinhança da rua em que mora, em Vila Anastácio, onde pairava no ar o fartum da refinaria de óleo, das fábricas e fundições, entremeado com o fedor dos esgotos que desembocavam no rio Tietê. O próprio rio apresentava águas espessas, escuras, encalacradas de entulhos e arruinadas pelo óleo e pelas imundícies.[34] Além do odor repugnante que emanava das fábricas e refinarias da região, o narrador de Paulo Melado não sente escrúpulos em descrever a situação calamitosa das ruas em volta de sua casa:

> Nas ruas, monturos proliferam moscas, ratos e insetos ruins. Que saem à noite com os pernilongos dos seus escondidos. E espetam, azucrinam os ouvidos, fazem ferver os nervos. Azoam. Algumas calçadas recobertas de massa escura e pegajosa, que fede, pregando-se aos sapatos e desconfiamos seja borra de sabão roubada da refinaria. [...] Tropeço nas ruas infestadas de cachorros mal lambidos, sem dono ou despelados, dou com moleques moncosos e de pé no chão. Água poluída se acumula, se empoça e fede nas beiradas.[35]

As ruas suburbanas, normalmente esburacadas, cheias de pó ou lama e lixo espalhado, constituem cenários nítidos nos textos de João Antônio. Em *Abraçado ao meu rancor*, o narrador relata, desalentado, suas andanças pelas ruas de Presidente Altino, onde encontrava ruas esburacadas, de terra, com água poluída empoçada e esverdeada no meio-fio. Ele observava as casas baixas, descascadas, mal iluminadas, bem como os cães e gatos que vagabundeavam pelos cantos escuros. Em *Lambões de caçarola*, além do relato sobre as péssimas condições das ruas de terra, a constatação de que, sempre que chovia, o Largo da Pompéia se entalava e toda beirada do Tamanduateí inundava. Era um caos formado por grande

[33] ANTÔNIO, João. Paulo Melado do Chapéu Mangueira Serralha. In: ANTÔNIO, João. **Dedo-duro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p. 110.
[34] Ibid., p. 101.
[35] Ibid., pp. 101-102.

quantidade de atoleiros. Em decorrência, muita gente ficava só com a roupa do corpo, prejudicada.

Um dos maiores temores daqueles que moram nos bairros periféricos das grandes cidades é a aproximação célere do processo de urbanização, que necessitando de mais espaço para acomodar bairros de "gente rica", os chamados "bacanas", acaba avançando sobre o território desses subúrbios e expulsando os moradores para lugares cada vez mais longe e ainda mais desprovidos de infraestrutura. É interessante notar que João Antônio denuncia, em seus textos, esse lado sombrio da urbanização, como se pode observar em *Lambões de caçarola*, onde se informa sobre o "sumiço" de parte do subúrbio: "Mas aí, o povo do Beco da Onça, do Navio Negreiro, está sumido, jogado. A prefeitura aterrou o córrego Aimberé. Uma construtora demoliu mais da metade dos casarões velhos e encardidos. Prédio de apartamentos de bacanas ia surgir ali."[36]

Como se tivesse a intenção de frisar ainda mais o abismo social existente entre os subúrbios e suas gentes e os habitantes dos bairros de classe média de São Paulo, João Antônio insere, em meio a toda a desolação, abandono e precariedade dos subúrbios, uma imagem amena, suave, quase lírica das gentes "dos lados bons das residências da Água Branca e dos começos das Perdizes."[37] Constatamos a abrupta mudança de cenário e de ambiente por intermédio dos olhos dos protagonistas de *Malagueta, Perus e Bacanaço*, o quais se sentem incomodados e inquietos frente à presença daquela gente e ambiente tão próximos mas, ao mesmo tempo, tão distantes da realidade que costumavam enfrentar na rotina de sua "viração":

> Mas era uma noite de sábado e houve outros lados por onde passaram, apequenados e tristes. Vaivém gostoso dos chinelos bons de pessoas sentadas balançavam-se nas calçadas, descansando. Com suas ruas limpas e iluminadas e carros de preço e namorados namorando-se, roupas todo-dia domingueiras — aquela gente bem dormida [...] Moços passavam sorrindo, fortes e limpos, nos bate-papos da noite quente. Quando em quando, saltitava o bulício dos meninos com patins, bicicletas, brinquedos caros e coloridos. Aqueles viviam. Malagueta, Perus e Bacanaço, ali desencontrados. O movimento e o rumor os machucava, os tocava dali. Não pertenciam àquela gente banhada e distraída, ali se embaraçavam.[38]

[36] ANTÔNIO, João. Lambões de caçarola. In: ANTÔNIO, João. **Dedo-duro & Meninão do caixote**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983, pp. 208-209.
[37] Malagueta, Perus e Bacanaço... op. cit., p. 122.
[38] Malagueta, Perus e Bacanaço... op. cit., pp. 121-122.

O embaraço dos três parceiros derivava de sua certeza íntima de que, por mais que se esforçassem e lutassem em suas "virações", nunca transporiam o "muro de Berlim" social que os distinguia daquela gente bem resolvida. Intuíam que só podiam almejar, ao final da batalha no campo da sinuca, ganhar o suficiente para garantir um local para dormir e uma refeição simples para matar a fome, uma vez que:

> Eram três vagabundos, virados, sem eira nem beira. Sofredores. Se gramassem atrás do dinheiro, indo e vindo e rebolando, se enfrentassem o fogo do joguinho, se evoluíssem malandragens, se encarassem a polícia e a abastecessem, se se atilassem teriam o de comer e o de vestir no dia seguinte; se dessem azar, se tropicassem nas viraçõe ninguém lhes daria a mínima colher de chá — curtissem sono e fome e cadeia.[39]

Talvez seja possível ponderar que a dor maior sentida naquele momento de verdadeira epifania vivenciada por Malagueta, Perus e Bacanaço tenha sido a constatação de que suas vidas desregradas, duras e ingratas, praticamente sem perspectiva alguma de melhoria presente ou futura, possa se estender para a sua própria descendência. Malagueta, já em idade avançada, é pouco provável que ainda possa gerar filhos, ao contrário de seus companheiros, Perus e Bacanaço. Aturdidos pela visão daquelas demonstrações de vida alegre, tranqüila e próspera, o trio de personagens sente que o destino que está reservado aos seus próprios filhos é muito diferente daquele dos filhos da classe média:

> Aqueles tinham a vida ganha. E seus meninos não precisariam engraxar sapatos nas praças e nas esquinas, lavar carro, vender flores, vender amendoim, vender jornal, pente, o diabo... depender da graça do povo na rua passando. E quando homens, não surrupiariam carteiras nas conduções cheias, nem fugiriam dos quartéis, não suariam o joguinho nas bocas do inferno, nem precisariam caftinar se unindo a prostitutas que os cuidassem e lhes dessem algum dinheiro. Um sentimento comum unia os três, os empurrava. Não eram dali. Deviam andar. Tocassem.[40]

Antonio Candido, ao examinar a questão da quase 'impermeabilidade" social entre os grupos sociais, considera, com base em sua leitura de *I Malavoglia*, de Giovanni Verga, que neste tipo de romance, de influência naturalista, o tempo "flui pastoso e as etapas não se diferenciam, fazendo os homens parecerem os mesmos,

[39] Ibid., p. 122.
[40] Idem.

uma geração depois da outra, encasulados na fixidez do costume". Segundo o crítico brasileiro, a tonalidade presente na obra de Verga é, pois, de:

> [...] fechamento e a composição afina por ela, sugerindo, de vários modos o caráter cerrado do grupo e dos indivíduos. Daí uma estrutura circular que se manifesta em vários níveis, indicando a recorrência dos problemas e das soluções, como se cada geração recomeçasse no mesmo ponto, com o imobilismo das organizações sociais estagnadas, onde, para falar como Ferdinand Braudel, o tempo deixa de ser histórico para ser geográfico, definindo-se pelo retorno das estações e seus trabalhos.[41]

Este momento específico da jornada deambulatória de Malagueta, Perus e Bacanaço, em sua busca por dinheiro fácil nos salões de sinuca, nos permite perceber a existência de uma circularidade social que acorrenta os três protagonistas a um destino implacável que lhes impede totalmente, ou quase, a possibilidade de melhoria social. Este dilema interior dos personagens permite aproximação às obras de outros autores. Ao encararem o fato de, muito provavelmente, estarem condenados a passar para suas futuras proles a maldição de suas vidas miseráveis, o pensamento dos três personagens malandros se aproxima, em ordem inversa, ao do personagem imortal de Machado de Assis, Brás Cubas. Este, ao final de seu relato póstumo sobre sua vida infrutífera e inútil, declara, aliviado: "ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: — Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria."[42]

O momento epifânico, de iluminação e conscientização, que Malagueta, Perus e Bacanaço experienciam ao entrar em contato com aquele mundo inatingível, se assemelha, também, ao que se encontra na análise que o ensaísta norte-americano Marshall Berman faz de um poema de Charles Baudelaire, intitulado *A família de olhos*. No poema em questão, um casal de namorados senta-se à mesa de um café na esquina de um bulevar, ambos recém-inaugurados. A ação ocorre na Paris do Segundo Império, a qual passava por um processo de profunda reurbanização. Ali, enquanto matam a sede e se deslumbram com o luxo do bulevar, se dão conta da presença de uma família de pobres, em seus andrajos, olhando embevecidos para o interior do café. São um pai, de barba grisalha, um filho ainda

[41] CANDIDO, Antonio. O mundo-provérbio. In: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993, op. cit., p. 95.
[42] ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. 28 ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 176. **Série Bom Livro**.

jovem e uma criança de colo. O narrador do poema, que é o próprio namorado, tenta, então, ler, através dos olhos de cada um dos membros daquela família paupérrima, o pensamento que alimentam frente ao luxo, aos alimentos, cores e luzes que presenciam.[43]

Os três parceiros de *Malagueta, Perus e Bacanaço* reagem, de forma semelhante, ao contato, ainda que breve, com o "outro lado" da cidade de São Paulo, e que, sentem em seus íntimos, o acesso lhes será sempre negado. O pensamento deles se aproxima do que sentiu o filho jovem da "Família de Olhos", que, resignado, sabe que aquele mundo não é o seu.

Trabalhadores, funcionários públicos da baixa hierarquia, malandros, boêmios, viradores e mendigos. Esse verdadeiro amálgama humano compõe a população heterogênea de personagens que moram nos subúrbios abandonados, esquecidos pelos poderes públicos. Cada componente desta população procura alternativas para o problema crônico da falta de moradias decentes e salubres. Enquanto alguns tentam, através do suor de seus rostos e da força de seus braços, realizar o sonho da residência que preencha suas necessidades; outros, isto é, os malandros boêmios e demais "viradores", procuram, através de golpes, artimanhas, pequenos expedientes, conluios e "marmelos", ganhar, com facilidade, o dinheiro para uma moradia decente. Por fim, os pedintes e mendigos só pensam em conseguir, através da caridade alheia, assegurar, a cada dia, o teto sobre suas cabeças. Todos são vítimas do processo segregador, elitizante e alienante da urbanização moderna, que lhes nega constantemente as oportunidades para darem um novo e decisivo rumo em suas vidas.

Por ter mantido estreito laço com essa população suburbana, com essa luta insana contra a falta de oportunidades e com a omissão governamental em relação aos subúrbios, é que o personagem-narrador de *Abraçado ao meu rancor*, se sente revoltado e desconfortável. Afinal, agora transformado em jornalista de sucesso e tendo ascendido à classe média, acabou por aderir à classe que antes tanto criticara e combatera. Ele acaba desabafando, ao final do conto:

> [...] Fora daqui, por mais que me besuntem de importâncias, fique conhecido ou tenha ares coloridos, um quê me bate e rebate. Foi desta

[43] BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 145.

> fuligem que saí. E é minha gente. Feia, caquerada, acaipirada. Cinza, cinza-chumbo, cabelos ruins, carregada de fumaças, lombeiras, mestiçagens, canseiras e cheiros, desengonçada e se arrumando nos barracos erguidos aos sábados e domingos, nas folgas do batente, com caixotes vazios de bacalhau.[44]

A dimensão da importância da moradia para os personagens pôde ser sentida ao longo da análise e apresentação dos textos em foco. Fica evidente que a preocupação com o conquistar o direito a uma residência condigna, faz parte dos sonhos e atribulações de tais personagens. O mundo da produção ficcional de João Antônio, no entanto, não se resume aos problemas com transporte ou moradia, mas apresenta, também, uma preocupação muito marcante com outro aspecto do universo onde se movimentam seus personagens: o trabalho, fator ligado, intimamente, à questão do transporte e da moradia.

A ligação íntima e complexa entre trabalho, transportes e moradia se justifica quando se analisa que, para comprar e manter uma casa, para apanhar um transporte é preciso dinheiro, que, de forma geral, só é conquistado pelo trabalho. Mas, por outro lado, para ir ao local de trabalho torna-se necessário, senão imprescindível, algum meio de transporte. Os meios tradicionais de transporte representam um custo, que deve ser sustentado pelo trabalho. Para readquirir forças e vitalidade para nova jornada de trabalho é preciso descansar, de preferência em sua própria residência. Este triângulo trabalho-moradia-transporte se revela um círculo vicioso, com cada fator sustentando e sendo sustentado pelo outro.

A leitura dos trechos extraídos dos textos joãoantonianos permite perceber que não importa se a infraestrutura deficiente se encontra no centro urbano de uma cidade européia do século XIX, como Paris, ou nos subúrbios de uma metrópole brasileira como São Paulo do século XX. A degradação desses espaços urbanos impacta da mesma forma as populações que vivem ali. A falta de infraestrutura, portanto, revela-se um problema assaz antigo e que colabora para tornar ainda mais penoso, especialmente aos mais pobres, a questão da moradia.

A propósito da decadência crescente das grandes cidades, convém ressaltar o que Benjamin intuiu sobre a visão baudelaireana da cidade grande como ruínas e caos. Isto parece igualmente válido para João Antônio e os subúrbios da metrópole paulista. O poeta francês, em Quadros Parisienses, descreveu a multidão anônima

[44] ANTÔNIO, João. **Abraçado ao meu rancor**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001, p. 123.

circulante pelas ruas de Paris como um caótico e perplexo rebanho humano. O poema O Cisne sintetiza o lamento amargo a respeito do "trágico destino de todos os miseráveis e anônimos exilados que deambulam sobre a face da terra."[45] O agora da cognoscibilidade de João Antônio revela-se a concretização desse pesadelo da Modernidade, através do qual o poeta já havia antevisto a caducidade e a ruína da metrópole.

A análise cuidadosa dos contos permite a percepção de uma certeza: ninguém que vive nos subúrbios leva uma vida fácil ou tranqüila. Percebe-se, que, de certa forma, cada personagem carrega consigo uma cruz própria e outra coletiva. À parte dos problemas relativos à comunidade, caso específico da moradia, cada suburbano retratado por João Antônio tem de se haver com seus problemas pessoais, que muitas vezes até superam os problemas comunitários.

A existência de um fosso social crescente entre subúrbios e centro urbano gera o descontentamento dos narradores e/ou protagonistas para com a cidade de São Paulo, a qual não corresponde aos sonhos e aspirações daqueles que a habitam, especialmente em se tratando dos que moram, precariamente, no subúrbio. Em síntese, usando uma expressão cara a Lima Barreto, ninguém é realmente feliz no subúrbio, não importando se este se encontra na capital paulista, na Cidade Maravilhosa ou em qualquer outra parte do nosso país.

ABSTRACT

This work discusses the way how João Antônio's suburban characters react to bad conditions of housing and infrastructure, as so as to huge social differences into São Paulo's society. Such social differences caused by process of urbanizing, offer privileges to rich neighborhoods and segregates suburbs, increasing conflicts and rising social abyss between these two urban spaces. The work concludes that the desire of elites for homogeneous neighborhood relegate suburb to a second place in terms of access to modernity's privileges.

Key-words: Modernity; Homing; Suburb; Social Segregation; Urbanizing.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, João. Lambões de caçarola. In: ANTÔNIO, João. **Dedo-duro & Meninão do Caixote**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.

[45] BAUDELAIRE, Charles. As flores do mal. 6 ed. Tradução Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 89. **Coleção Poesia de Todos os Tempos**.

——————. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987.
——————. Busca. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987.
——————. Visita. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987.
——————. Frio. In: ANTÔNIO, João. **Malagueta, Perus e Bacanaço & malhação do Judas carioca**. São Paulo: Clube do Livro, 1987.
——————. **Abraçado ao meu rancor**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
——————. Paulo Melado do Chapéu Mangueira Serralha. In: ANTÔNIO, João. **Dedo-duro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
ANTÔNIO, João. Paulinho Perna Torta. In: ANTÔNIO, João. **Leão-de-chácara**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.
——————. Sete vezes rua. São Paulo: Scipione, 2007. **Coleção o Prazer da Prosa**. Prefácio.
ASSIS, Machado de. Memórias póstumas de Brás Cubas. 28 ed. São Paulo: Ática, 2002, **Série Bom Livro**.
BAUDELAIRE, Charles. As flores do mal. 6 ed. Tradução Ivan Junqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. **Coleção Poesia de Todos os Tempos**.
BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Colaboração de Olgária Matos. Trad. de Irene e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte; São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.
BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
CANDIDO, Antonio. O mundo-provérbio. In: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
GARCEZ MARINS, Paulo César. Habitação e vizinhança: limite da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCENKO, Nicolau (org.) **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
HOHLFELDT, Antônio. Pra lá de Bagdá. In: HOHLFELDT, Antônio (selec.). **Melhores contos de João Antônio**. São Paulo: Global, 1997.
TIEDMANN, Rolf. Introdução à edição alemã (1982). In: BENJAMIM, Walter. **Passagens**. Organização da edição brasileira de Willi Bolle. Colaboração de Olgária Matos. Trad. de Irene e Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte; São Paulo: Imprensa Oficial, 2007.

A LITERATURA DE SERGIO FARACO E MARIO ARREGUI: O GAÚCHO E O *GAUCHO*

EONÁ MORO RIBEIRO[1]

1 Professora da Faculdade de Tecnologia "Prof. Wilson Roberto Ribeiro de Camargo" - FATEC-Tatuí. Endereço pessoal: Alameda Papa-Capins, 159 CEP:18550-000 Boituva SP. Fone: (15) 3363-4883. email: professora_eona@yahoo.com.br. Possui graduação em Letras pela UNESP- Araraquara. É mestre e doutora em Letras pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP. Atua, na área da pesquisa acadêmica, nos seguintes temas: fronteiras, Uruguai, Rio grande do Sul, Literatura, Língua. No ensino superior, leciona a disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Empresarial na FATEC- Tatuí, onde também faz parte da equipe editorial da Revista eletrônica Sapere (ISSN 2176-9044).

RESUMO

Este estudo pretende demonstrar a existência de uma literatura da atualidade que trata do gaúcho e do *gaucho* e do universo que o cerca por meio de formas e de conteúdos específicos. Assim, os objetivos principais são evidenciar, de maneira geral, em que medida os contos de Sergio Faraco e de Mario Arregui podem ser considerados gauchescos e regionalistas num sentido amplo.
Palavras-chave: gaúcho; *gaucho,* gauchesca; *criollismo*, regionalismo.

1. INTRODUÇÃO

1.1- SERGIO FARACO E MARIO ARREGUI: VIDA E OBRA

A primeira possibilidade de estabelecer o diálogo entre Mario Arregui (nascido em Trindad, capital do departamento de Flores - Uruguai, em 1917) e Sergio Faraco (nascido em Alegrete, Rio Grande do Sul, em 1940) é através de suas vidas. Arregui era dono de terras, assim como Faraco é, o que nunca impediu ambos de militarem sempre na esquerda. Faraco é advogado. Mario Arregui foi estudante de advocacia, mas não se formou.

No terreno literário, primordialmente, é interessante constatar que Faraco é um contista por excelência. Seus livros de contos são *Idolatria* (1970), *Depois da Primeira Morte* (1974), *Hombre* (1978), *Manilha de espadas* (1984), *Noite de Matar um homem* (1986), *Doce Paraíso* (1987) e *A dama do Bar Nevada* (1987). *Majestic Hotel* (1991). É lançada, em 1995, a primeira edição dos *Contos Completos*. Depois de 1995, surgiram: *Dançar tango em Porto alegre e outros contos escolhidos* (1998) e *Rondas de Escárnio e Loucura* (2000). O primeiro faz parte da série "Pocket" da editora L&PM e se configura como uma espécie de edição reduzida dos *Contos Completos*, dividido também em três partes, mas com um menor número de contos em cada uma delas. O segundo é composto por 11 contos também tomados dos

Contos Completos. Em 2004, surge a segunda edição dos *Contos Completos;* em 2008, a 2ª Edição de *Noite de matar um homem* e de *Doce Paraíso.*

Apesar do destaque no panorama da literatura brasileira como contista, Sergio Faraco escreveu crônicas reunidas nos livros *O chafariz dos turcos* (1990), *A lua com sede* (1993), *Gregos e gringos* (1998), *Viva o Alegrete* (2001), *Histórias dentro da história* (2005), *O pão e a esfinge seguido de Quintana e eu (*2008). Traduziu inúmeros livros de escritores uruguaios (Mario Arregui, Mempo Giardinelli, Juan José Morosoli, Carlos Maggi, Júlio Muguia, Jesús Moraes,Tomás de Mattos, Horacio Quiroga, Idea Vilariño), argentinos (José Gabriel Ceballos, Roberto Arlt), paraguaios (Raquel Saquier, Guido Rodríguez Alcalá), russo (Máximo Gorki). Além disso, organizou inúmeras edições, participou de muitas antologias, publicou *Noche de matar um hombre* (1988), no Uruguai e ainda escreveu outros livros: Urutau (1978), *Tiradentes: alguma verdade (ainda que tardia)* (1980); *Dicionário de autores contemporâneos* (1983), *O processo dos inconfidentes* (1990) , *O automóvel: prazer em conhecê-lo* (com Hugo Almeida em 2001). Em 2002, publicou um livro de memórias baseado em sua estadia na antiga URSS de 1963 a 1965, intitulado *Lágrimas na chuva: uma aventura na URSS.*

A obra de Arregui também é constituída, em sua maioria, por livros de contos: *Noche de San Juan* (1956); *Hombre y caballos* (1960); *La sed y el agua* (1964); *Tres libros de cuentos* (reúne a mayor parte dos contos anteriores e agrega "Un cuento con un pozo" (1969); *El narrador* (1972); *La escoba de la bruja* (1979). Em 1964, escreveu *Líber Falco*, livro de testemunho sobre esse poeta uruguaio, amigo de Arregui.

Em 1985, foi publicado o livro póstumo *Ramos Generales,* gestado nos anos de correspondência com Faraco. Arregui afirmou que essa obra recebeu esse título porque, como algumas casas, que vendiam um pouco de tudo ("desde rejas de arado a naipes y ventosas, desde brazaletes para lutos a lazos de catorce brazadas, desde recados a peines saca-piojos y chupetas, desde alambre de puas a agua florida, desde mata-bicheras a mortadela)"[46] não difíceis de encontrar na campanha uruguaia, apresenta "um lote de cosas muy diferentes", como contos, ensaios e um testemunho de sua viagem à Europa em 1971.

[46] ARREGUI. Mario. *Ramos Generales.* Montevideo: Arca, 1985. p. 5.

Em 1992, foram publicados pela Arca os *Cuentos Completos* (tomo I e II) que reúnem *Noche de San Juan, Hombres y caballos* (tomo I) e *La sed y el agua, La escoba de la bruja* (tomo II).

O intercâmbio entre esses dois escritores inicia-se quando Faraco, em meados dos anos 1981, escreve uma carta dirigida à Editora Arca do Uruguai, pedindo a autorização para traduzir os contos de Mario Arregui no Brasil. A Editora comunica-se com Arregui, que logo (3 de julho de 1981) entra em contato com Faraco. Como todo escritor, tinha interesse na tradução dos seus livros; assim, vai surgir uma intensa "troca" de experiências[47], que vislumbra tanto o cotidiano quanto à criação literária desses dois escritores latino-americanos, fronteiriços.

2- O PERFIL DO GAÚCHO E DO *GAUCHO*

Existem, indubitavelmente, semelhanças tanto na vida quanto na obra desses dois escritores. Mas, o interesse de Faraco em traduzir os contos de Arregui surge porque o escritor brasileiro reconhece que a literatura do uruguaio está vinculada ao campo e a um "certo" perfil do gaúcho:

> "Desde la primera lectura me gustaron mucho tus relatos, la mayoria relacionados al campo y, algunos de ellos, creando un cierto perfil del gaucho."[48]

Mas que "tipo" de *gaucho* é esse que povoa os contos de Arregui? Em que ele se parece ou se diferencia do gaúcho dos contos fronteiriços de Faraco?

Sabemos que essa figura habita ou habitou a comarca pampeana "área que engloba trechos da Argentina, do Uruguai e do Brasil, onde há a homogeneidade de elementos naturais, étnicos, culturais que convergem em formas similares de criação artística."[49]

O uso do verbo "habitar" no pretérito perfeito sugere que esse homem já não existe mais, questão já retomada por Alejandro Losada que fala de sua morte e encara o Martín Fierro, escrito em 1872 pelo argentino José Hernandez, como a obra que demonstra o fim desse tipo socialmente localizável.

[47] A correspondência entre eles vai durar quase quatro anos e será interrompida pela morte de Arregui em fevereiro de 1985. Todas essas cartas reunidas deram origem ao livro de *Corrrespondência* (ARREGUI, Mario e FARACO, Sergio. *Correspondência.* Uruguay: Monte Sexto, 1990).

[48] ARREGUI e FARACO. *Correspondencia.* Op. Cit., p.2.

[49] RAMA, Ángel. "Apresentação" In: Aguiar, Flávio & Vasconcelos, Sandra Guardini T. (orgs). *Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.p.13.

Por outro lado, muitos estudiosos têm se debruçado sobre a origem da palavra *gaucho*- gaúcho para demonstrar que nem sempre esse significante ficou restrito ao significado do homem corajoso, viril dos Pampas.

Do lado brasileiro, Augusto Meyer (1960) no excelente estudo "Gaúcho, história de uma palavra", afirma que essa figura, no princípio, foi ladrão e vagabundo. Mas, os capitães de milícias e comandantes de tropas em guerras de fronteira o consideravam um bom auxiliar. Durante as campanhas do sul[50], ele desempenhou a tarefa de militar. Mais tarde, para o homem da cidade seria – de forma simultânea ou alternativa – um trabalhador rural, peão de estância, agregado e habitante da campanha. No decênio da Guerra dos Farrapos (1835-1845), adquiriu um sentido encomiástico e, em 1893, adquiriu um sentido cívico referindo-se aos que lutavam pela causa federal. Por último, na atualidade, refere-se aos habitantes do Rio Grande do Sul.

Os historiadores uruguaios Washington Reyes Abadie e Andrés Vázquez Romero, em *Crónica General del Uruguay*, citam um documento datado de 8 de agosto de 1780, que diz : "... que el expresado Díaz no consentirá em dicha estancia que se abriguen ningunos contrabandistas, vagamundos y ociosos que aqui se conocen por gauchos..."[51]. Depois de citarem esse documento, os historiadores comentam que a sinonímia entre *"contrabandistas, vagabundo y ocioso"* com o vocabulário *gaucho* não deve, entretanto, estender-se à condição deste protótipo da "edad del cuero". Na verdade, há outro documento de importância reveladora. "*Noticia sobre los campos de la Banda Oriental"* de autor anônimo, de 1794, diz: *"Los gauchos son también de dos clases: o meros jornaleros que sirven al que los alquila o changadores, que viven del contrabando y de robar ganado y hacer faenas por un precio que conciertan con el hacendado que los solicita. Y ambos viven sin domicilio, agregados a las estancias o en el centro de la tierra persiguiendo ganado."*[52] Abadie e Romero concluem que aparecem, a partir desse documento, as duas condições do *gaucho* que caracterizam sua vida histórica até que se extingue no último quarto do século XIX: *"peón o vagabundo".* Mas acrescentam que na *"hora revolucionaria de la "regeneración" de las patrias americanas del Plata," seria*

[50] As campanhas do sul fazem referência à anexação da chamada Banda Oriental do Uruguai, que recebeu o nome de Província Cisplatina ao ser incorporada ao território de fala portuguesa entre os anos 1821 e 1825/1827.
[51] ABADIE, Washington Reyes y ROMERO, Andrés Vázquez. *Crónica General del Uruguay.* Tomo II: El Siglo XVIII. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1998. p. 152.
[52] Apud. ABADIE E ROMERO. Idem, ibídem. p. 152.

também "heróico miliciano de la libertad". Depois há o surgimento de toda uma literatura que glorificava o *gaucho, "exaltándolo a la categoria de paradigma y símbolo de la estirpe americana de nuestros povos."*[53]

"Matrero, guerreiro e peão campeiro"[54], essas são as características que descrevem o gaúcho e o *gaucho.* Porém não cabe aqui, indagar a existência do gaúcho real, o que só um estudo sociológico, demográfico e econômico poderia fazer. O que interessa é refletir que os contos de Faraco e de Arregui fazem parte de uma literatura da atualidade que continua a tratar desse homem dos Pampas e do universo que o cerca, por meio de formas e conteúdos específicos.

3- ECOS DE *MARTÍN FIERRO* E A LITERATURA GAUCHESCA

O gaúcho da literatura de Faraco e o *gaucho* de Arregui em pouco se parecem com a sua construção ideologizada que vigorou, tanto no Brasil, como no Uruguai por volta dos anos 1920.

Podemos dizer que a obra desses dois escritores tem muito mais a ver com o *Martín Fierro,* ou seja, com a literatura gauchesca do argentino José Hernández, escrita num período em que a modernização na "comarca pampeana" cortou, por meio das cercas, dos alambrados, a vida do gaúcho e do *gaucho* . Já na 1ª estrofe do 3º canto, Martín Fierro, em 1ª pessoa, narra a síntese de toda a sua trágica biografia:

"Tuve en mi pago em um tiempo
hijos, hacienda y mujer;
pero empecé a padecer,
me echaron a la frontera,
y qué iba a hallar al volver!
Tan sólo hallé la tapera."[55]

A transformação da vida do *gaucho,* jogado nas guerras de fronteiras, perseguido pelas autoridades, *"a pie y mostrando el umbligo,/ estropiao, pobre y desnudo*"[56] é mostrada com maestria em *El gaucho Martín Fierro.*

[53] ABADIE e ROMERO. Op. Cit., p. 152.
[54] Título do artigo de César Augusto Barcellos Guazelli. In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Fronteiras Culturais.* Brasil- Uruguai- Argentina. São Paulo: Atleliê Editorial, 2002. p. 107.
[55] HERNÁNDEZ, José. *El gaucho Martín Fierro* . Madrid: Melsa, 1999. p. 14.
[56] Idem, ibídem, p. 14.

Essa obra fala a brasileiros, a uruguaios, a argentinos, porque elegeu um tipo fronteiriço representante das mazelas sofridas pelos homens pobres do campo de um e de outro lado, que compartilham da cultura gaúcha na região de fronteira.

Indubitavelmente, o gaúcho e o *gaucho* pobre apresentado na obra de Faraco e de Arregui tem muito do Martín Fierro, personagem, no início, rebelde, mas, depois, integrado e de ira aplacada, sempre excluído, sem terra, sem chão, sem rumo.

Impossível, no entanto, expor sobre *gauchos* e gaúchos sem remeter à gauchesca. Nesse sentido, cabe perguntar: os contos de Faraco e Arregui fazem parte da literatura gauchesca? Questão que se não amplamente respondida, terá o mérito de plantar a dúvida para novos trabalhos. Entretanto o que seria a denominada literatura gauchesca?

Ángel Rama, quando começa a discorrer sobre o assunto faz uma observação chave: *"una cosa es el gaúcho y outra la llamada literatura gauchesca."*[57]

É óbvio que a literatura gauchesca aborda temas relacionados ao universo do gaúcho, mas, como o próprio Rama afirma[58], é preciso reconhecer que essa poesia, em muitos momentos, (que teve como iniciador o uruguaio Bartolomé Hidalgo (1788-1822)) esteve envolvida por uma ideologia. Assim, é necessário questionar quem escreveu esses poemas, por que e para quem fizeram e que princípios animavam os escritores.

Em primeiro lugar, Rama[59] esclarece que esses autores da literatura gauchesca não foram, na maioria das vezes, *gauchos,* mas sim homens da cidade com níveis educacionais muito variados, nunca confundíveis com os *gauchos* dos pampas. Viveram em cidades do Rio da Prata desde a Revolução da Independência (1810) até o início do século XX e escreveram suas obras poéticas em íntimo consórcio com os sucessos históricos do seu tempo. Exercitaram a gauchesca dentro das diversas tendências de cada período: Hidalgo, no neoclássico; Ascasubi, no primeiro período romântico e Hernández na maturidade do realismo. No momento da produção da gauchesca, os poetas ocupavam o estrato mais baixo da produção

[57] RAMA, Ángel. "El sistema literario de la poesia gauchesca". In: _____(org.). *Poesia Gauchesca.* Caracas: Ayacucho. p. IX.
[58] Idem, ibidem, p. X.
[59] Idem, ibidem, p. XII e XIII.

literária pelo motivo de se comunicarem com um público praticamente analfabeto, alheio aos circuitos das artes e das letras, utilizando suas formas expressivas e tratando de seus problemas.

Para Rama[60], a fundamental e básica opção que fizeram os gauchescos, o que iria reger sua estética e sua poética (mas nem sempre sua ideologia) e o que permite que os agrupemos em um movimento foi o público. Na obra de Hidalgo, por exemplo, o aparente emissor da mensagem, o contexto ou o referente sobre o que se conta e canta e o destinatário do produto são visivelmente o *gaucho*. A opção de um público era condição para se articular os demais elementos que compunham a mensagem poética (personagens, situações, língua, formas literárias, emissor aparente), questão já percebida por José Hernández em 1879. Assim é uma literatura quase sempre que provém de um gaúcho, emissor que fala a outros gaúchos. Esse público compunha-se de uma maioria da população rio-pratense, de procedência rural, formada nas entranhas analfabetas de uma cultura tradicional, distribuída por campos e cidades, e que foi submetida por mais de um século a uma série de violências frequentemente inexplicáveis para ela; inexplicáveis agitações; população que foi arrancada de suas antigas rotinas para ser incorporada a uma história dinâmica, presente e urgente.

Mas, já que a literatura gauchesca desenrola-se num espaço de tempo de mais de um centenário, não se pode falar de um único e homogêneo público. A distância entre a "gauchada" em combate a que trata de alcançar Hidalgo com seus "cielitos" e o público suburbano ao qual se dirige Alonso y Trelles com *Paja brava* (1915) é enorme.

O primeiro escritor, segundo Rama[61], a atrair a atenção de um público culto para a literatura gauchesca é Estanislao del Campo. No final do século XIX, haverá um público nacional que se interessará pela gauchesca, mas essa literatura nunca deixará o caráter popular. Isso explica seu manejo pelos intelectuais do peronismo nas décadas de quarenta e cinqüenta do século XX.

Ainda de acordo com Rama[62], apesar de essa literatura ser direcionada a um público específico, nem sempre ela estará a serviço dele, interpretando e favorecendo seu desenvolvimento histórico. Pelo contrário, com freqüência

[60] Idem, ibidem, p. XIII e XIV.
[61] Idem, ibidem, p. XV.
[62] Idem, ibidem, p. XVI.

responderá aos grupos hegemônicos, detentores do poder oficial de uma época, que instrumentalizavam a arte e as letras que se destinavam aos estratos submetidos. A produção gauchesca do período rosista é uma boa demonstração da discordância que pode manifestar entre a opção de um público popular e a ideologia. Serve para afirmar a posição dual que pode assumir o escritor: poderia tanto responder às demandas reais e urgentes do público ao qual se dirigia (como exemplo temos Hidalgo), ou poderia atuar a serviço de um grupo social distinto, mediante formas persuasivas de literatura que escamoteiam a realidade. Hilário Ascasubi (1807-1873), poeta argentino, muito mais que Estanislao Del Campo (1834-1880), também argentino, foi o protótipo do poeta gauchesco a serviço de um setor ilustrado superior.

A motivação ideológica surge no período da Independência , quando o grupo que orienta a batalha necessita do apoio do estrato *gaucho* inferior e, através da literatura de Hidalgo, integra-o ideologicamente ao processo revolucionário.

O manejo ideológico, conforme Rama[63] , que o escritor procura transmitir pertence ao presente histórico e a suas mais visíveis e urgentes demandas, pois explica a luta armada contra espanhóis e portugueses e justifica a insurreição contra os poderes instituídos. Mas ao público *gaucho,* será transmitido com uma estrutura artística do tempo passado, criando assim a base desse híbrido produto – a poesia gauchesca – que maneja o pensamento revolucionário da época mediante as décimas e redondilhas octossílabas.

A conquista posterior do pampa, o alambramento dos campos, a implantação dos severos códigos rurais, o impulso de uma economia de exportação requisitada nos mercados europeus são sucessos contemporâneos do 3º período da gauchesca. Nele, encontramos o poeta uruguaio Lussich (1848-1928) e o argentino José Hernández (1834-1886) com quem a poesia gauchesca deixa de ser política para ser social, manipulando uma ideologia reivindicativa primeiro, no seu viril momento realista, e logo nostálgica quando a derrota dos vencidos impõe-se e se elevam seus lamentos.

E os contos de Arregui podem ser denominados gauchescos? No Brasil, existe ou existiu literatura gauchesca? Carlos Leumann afirmou que *"fuera de la*

[63] Idem, ibidem, p. XIX.

Argentina y del Uruguay nunca hubo nada equivalente a la literatura gauchesca"[64]
Então, em que sentido podemos considerar os contos de Faraco como parte de uma literatura gauchesca? Questões a serem pontuadas a seguir.

4- O *CRIOLLISMO* E O REGIONALISMO

Embora muitas das narrativas de Arregui e Faraco resgastem o gaúcho e o *gaucho* do passado, elas estão presas ao processo histórico, político e social do momento da escrita e não pretendem evidenciar o lado heróico desse homem, mas sim um passado que precisa ser revisto para explicar o presente. Existe, indubitavelmente, uma busca desses dois escritores por uma visão da História que problematiza a ideologia dominante.

Na verdade, a apropriação do *gaucho* e do "gaúcho", no século XX, ocorre por volta dos anos 1900 a 1930, já que, por meio da literatura e da historiografia, tal figura tornou-se "emblemática". No Brasil, surgiu toda uma literatura, com exceção da de Simões Lopes Netto e da de Alcides Maya, ligada à construção, segundo Mario Maestri, do gaúcho "hermafrodita", pois ele foi ideologizado para possuir "os atributos não contraditórios do fazendeiro e do peão"[65], a fim de criar o mito da democracia no campo, embora os estancieiros já tivessem perdido o domínio econômico no Rio Grande do Sul.

Além disso, tanto a historiografia de vertente lusa como a literatura operavam para criar uma identidade brasileira para o Sul do país negando as influências do Prata, visto que o objetivo era projetar a figura de Getúlio Vargas ao governo central. A meta, além de "abrasileirar" o Rio Grande do Sul, era "agauchar" o Brasil; afinal, havia a necessidade de convencer o país de que só um "gaúcho de cepa", com toda a sua "coragem, lealdade e valentia" poderia governar o país. Surge, então, a figura "identitária do gaúcho para establilizar o mundo social"[66]

No Uruguai, também nos anos 1920, predomina, com a exceção da obra de Javier Vianna, que colocou seus textos a serviço do povo mais pobre, uma literatura a serviço dos estancieiros. São textos, como de Elias Regules, que se apossam da

[64] Apud. RAMA. "El sistema literario de la poesia gauchesca". In: _____(org.). *Poesia Gauchesca.* Op. Cit., p. 10.
[65] MAESTRI, Mario. "O negro e o imaginário étnico gaúcho". In: Vários autores. *Diversidade étnica e identidade gaúcha.* Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994. p. 135.
[66] PESAVENTO, Sandra Jatahy. *"José Lins do Rego e Cyro Martins sob o olhar da história."* In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Cyro Martins 90 anos.* Porto Alegre: CELPCyro Martins: IEL: CORAG, 1999. p.61.

figura do *gaucho* dos primeiros tempos, atribuindo-lhe força, altivez, para criar uma identificação com ela, a fim de mascarar a realidade dos "gauchos" ou "paisanos gauchos" que viviam em taperas.

Porém, muitos dos contos de Faraco, escritos a partir dos anos 1970, ("Lá no Campo", "Aventura na Sombra", "Dois Guaxos", "Manilha de espadas", "Travessia", "Noite de matar um homem", "Guapear com frangos", "A voz do coração", "O vôo da garça pequena", "Bugio Amarelo", "Adeus aos passarinhos", "Sesmarias do urutau mugidor", "Hombre", "Velhos"[67]), e de Arregui, escritos a partir de 1960, ("*Un cuento de fogón*"[68] , "*Contaba Don Cláudio*"[69], "*El caballo piadoso*"[70], "*Noche de San Juan*"[71], "*El regresso de Odiseo González*"[72], "*Los contrabandistas*"[73] , "*Tres hombres*"[74], "*Un cuento con un pozo*"[75], "*Diego Alonso*"[76], "*Un cuento con insectos*"[77], "*La escoba de la bruja*"[78], "*Los ladrones*"[79]), aproximam-se, na abordagem temática, da gauchesca de José Hernandéz que, com o *Martín Fierro* já em 1872, deu feição ao homem pobre do campo, cuja voz ecoou não só no horizonte de outros "gauchos" e gaúchos, mas também no universo do leitor culto.

Nesse sentido, o público a que Faraco e Arregui visam atingir é o composto por aqueles que vivem a realidade atual das cidades de Fronteira, espaço onde muitos dos contos são ambientados, mas, sobretudo, o composto por leitores de conhecimento erudito.

E, embora muitos contos de Arregui ("*El regresso de Odisseo González*", "*Los contrabandistas*", "*Tres Hombres*", "*Un cuento con un pozo*", "*La escoba de la bruja*") retomem o passado, em nenhum momento pretendem manejar o presente por meio de personagens caracterizados para servir a interesses dominantes. Quando coloca

[67] Todos esses contos podem ser encontrados na primeira parte do livro *Contos Completos* de Sérgio Faraco (2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004).
[68] ARREGUI, Mario. "Un cuento de fogón". In: ___. *Contos Completos* (Tomo I). Montevideo: Arca, 1992.
[69] ARREGUI, Mario. "Contaba don Claudio". In: ___. *El narrador*. Montevideo: Arca, 1986.
[70] ARREGUI, Mario. "El caballo piadoso". In: ____. *Ramos Generales.* Montevideo: Arca, 1985.
[71] ARREGUI, Mario. "Noche de San Juan". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo I). Montevideo: Arca, 1992.
[72] ARREGUI, Mario. "El regresso de Odiseo González". In: ____. *El narrador*. Montevideo: Arca, 1972.
[73] ARREGUI, Mario. "Los Contrabandistas". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo I). Montevideo: Arca, 1992.
[74] ARREGUI, Mario. "Tres Hombres". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo I). Montevideo: Arca, 1992.
[75] ARREGUI, Mario. "Un cuento con un pozo". In:____. *El Narrador.* Montevideo: Arca. 1972.
[76] ARREGUI, Mario. "Diego Alonso". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo I). Montevideo: Arca, 1992.
[77] ARREGUI, Mario. "Un cuento con insectos". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo II). Montevideo: Arca, 1992.
[78] ARREGUI, Mario. "La escoba de la bruja". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo II). Montevideo: Arca, 1992.
[79] ARREGUI, Mario. "Los ladrones". In: ____. *Cuentos Completos* (Tomo II). Montevideo: Arca, 1992.

o *gaucho* do século XIX em cena, o escritor uruguaio visa desmistificá-lo, desconstruir a identificação do povo uruguaio com o *heroe-gaucho,* para trazer à tona os determinismos indesejáveis que cercaram e continuam cercando a vida desse homem "de carne e osso".

Nesse contexto, Arregui afirma que não é um *criollista.* Para ele, *criollismo* é um tipo de literatura *"campesina, campera ou rural"* que prestou serviços a uma ideologia clara, cujos cantos ao gaúcho de antes e elegias à pobreza substituíam a crua realidade. Para Arregui, sua literatura até pode estar ligada à paisagem rural, mas o que não pode ocorrer é a ambientação estar diretamente associada a um homem do campo, ou *criollo*, descendente do *gaucho,* visto como herói positivo. Tudo isso ligado a poucos temas, com personagens humildes que aceitam seu "subdesenvolvimento" num tom de nostalgia, transmitida por um espanhol semi-dialetal, não compõem sua literatura.

Por esse viés, Arregui nega esse tipo de *criollismo* o que equivaleria a um tipo de "regionalismo" também negado por Faraco, porque o gaúcho do escritor brasileiro é o "simples gaúcho", num contexto onde as cercas predominam. É um guerreiro, no sentido de lutar contra os obstáculos de sua miséria física e moral. Mas é fiel à caracterização do passado, porque, como os gaúchos lendários, conserva a palavra empenhada ; é fiel ao passado porque é um contador de histórias. Porém as técnicas literárias de Arregui e Faraco na retomada desse homem ou de seus descendentes são diferentes.

5- OS CONTOS DE ARREGUI E DE FARACO: O *GAUCHO* E O GAÚCHO

Arregui pertence a uma geração que tentou se afastar da literatura espanhola e da tradição gauchesca. Visava à ruptura com o realismo europeu, e supunha que seus textos deveriam comportar a presença alternada com outros tipos de narradores; o desaparecimento dos quadros descritivos; a presença de trechos não ligados com os segmentos precedentes e o trabalho intertextual. Quanto à literatura gauchesca, apesar de reconhecer o valor de *Martín Fierro,* questionava a sua autenticidade, porque não foi obra de "gauchos", pois quem estava por trás dela era um escritor culto.

Na verdade manifesta-se uma relação de aproximação e repúdio de Arregui em relação à literatura que trata do *gaucho.* Porém, o escritor uruguaio sente a necessidade de retomar essa figura que, segundo ele, ganharia em "humanidade e naturalidade", se fosse abordada por meio dos *"cuentos de fogón",* narrativas orais contadas "ao pé do fogão" pelo *"paisano-gaucho".* Esses *"cuentos"* trazem episódios de guerras, superstições, sem a mitificação da bravura e coragem do *gaucho.*

Ao tomar contato com os *"cuentos de fogón"* e seus narradores, Arregui busca reproduzir esse gênero *"lindo y menor"* nas seguintes narrativas: "Un cuento de fogón", "*Contaba don Claudio*" e "*El caballo piadoso*". Esses *"cuentos"* de Mario Arregui são recheados de superstições, de horas de combate, onde o *gaucho* sente medo e há apenas um heroísmo parcial. Apesar de eles serem contagiados pela figura de "bravura" do homem *"de la Pampa"*, mostram a sua vida cortada por cercas; apontam o contato entre uruguaio e brasileiros; evidenciam a miscigenação do povo uruguaio, não formado de uma única raça, a do *gaucho*, mas também da mistura do índio e do negro, embora Arregui reconheça que muito da cultura do Uruguai nasce com o *gaucho*.

Na reprodução dos *"cuentos de fogón",* Arregui utiliza uma das técnicas para romper com o *"canón realista"* que negava: além da presença de um narrador onisciente, que, apesar de ser culto, evidencia o "sentir" das personagens, há a manifestação de um outro, a do próprio Arregui, que faz questão de demarcar sua presença, para recuperar os sentimentos das personagens por meio de uma visão mais intimista. Em momento algum, cede a voz ao personagem, mas intermedeia a narração com frases como "*contaba don Claudio que*...". Assim o narrador apossa-se dos "casos", que passam pelo viés interpretativo do autor culto.

Por meio da técnica de inserir sua voz culta na narrativa e demarcar claramente a distância entre o mundo do narrador e do personagem, Arregui almeja a romper com aquilo que repudiava na literatura *criollista*: narradores que "*fingen ser más incultos de lo que en realidad son"*. No entanto, dependendo do ponto de vista, essa "artificialidade", que tem a ver com a voz, também se fará presente nos seus "*cuentos de fogón*". Se julgarmos que Arregui mantém o narrador onisciente culto e faz questão de trazer explicitamente suas opiniões de autor para confirmar que a narrativa está sendo exposta por alguém de conhecimento erudito, podemos afirmar

que não há artificialidade. Por outro lado, quem narrava esses "casos", eram, como o próprio Arregui menciona, *"crioyos",* e, talvez, os *"relatos"* pudessem ganhar um novo brilho se o escritor cedesse a voz ao homem do campo.

Todavia é justificável que Arregui não tenha utilizado essa técnica, em virtude de pertencer à geração de 45, que "*reclamava uma elevação intelectual e artística e supunha uma formação que transcendia as limitações campeiras".* Porém, muitos dos temas dos seus contos são ligados à tradição; por isso a constatação de que esse autor transita, está na fronteira entre "a tradição e a vanguarda".

Nesse contexto, ao reproduzir *"cuentos de fogón",* Arregui busca a inovação da figura do *gaucho*, por meio de técnicas narrativas específicas, como a presença de um narrador-autor que mostra o cotidiano de "dores e prazeres" do homem do campo e, assim, tanto por meio do conteúdo, como da forma, opõem-se aos modelos da "*gauchesca decorativa*" ou a um certo tipo de "*criollismo*".

Entretanto, como já observou Angél Rama, é a partir dos anos 60, que Arregui dá uma trégua na construção de contos que primam pela eterna busca de essências e escreve narrativas com temas menos densos, porém não superficiais[80]. Na verdade, Rama está se referindo aos "*cuentos de fogón*" e a muitos dos contos que retomam a figura do *gaucho.* Com exceção de "*Noche de San Juan*", onde há a presença do narrador onisciente culto que penetra na psicologia do "*paisano gaucho*" Francisco Reyles, proporcionando-lhe densidade psicológica, publicado em 1956, e de "*Diego Alonso*" também publicado nesse ano, os outros contos que falam desse homem do campo, fronteiriço surgem a partir dos anos 60.

Esse "amadurecer" da obra de Arregui, a partir dos anos 1960, ligado a um olhar mais atento à sociedade, coincide com o advento do capitalismo Industrial e do capital internacional. Assim, no Uruguai, surge não só a necessidade de buscar a identidade desse povo, ameaçada pela homogeneização do Industrialismo, mas também a necessidade de crítica à literatura das primeiras décadas dos anos 1900 que usava a figura do *gaucho* atrelada à ideologia da manutenção do poder político e econômico dos latifundiários frente à modernização do país e à chegada dos imigrantes.

[80]Cf. Angel Rama. "Mario Arregui: interrogación ética del hombre". In: ARREGUI, Mario. *Cuentos Completos I.* Montevideo: Arca, 1992, p. 8.

São em momentos de crise, num conflito estreito com a modernização e industrialização que vai aflorar uma literatura de Arregui que visa à retomada das particularidades locais, do modo de ser desse homem que habita a região da Fronteira; ou seja, a busca pela "identidade somente se torna uma questão quando ela está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza"[81].

Uma intensa crise se iniciou, a partir de 1955, no Uruguai e seguiu até o golpe militar em 1973. E não é por coincidência que os contos de Arregui, que tratam do *gaucho,* começam a surgir a partir de 1956, pois frente à mudança de hegemonia no mundo capitalista, frente a um processo mercadológico liberal homogeneizador liderado pelas forças estadunidenses que vai desembocar no que modernamente chamamos de globalização, o que restará da cultura uruguaia?

Nesse contexto, muitos das narrativas de Arregui retomam essa figura, num enredo, na maioria dos contos, localizado no passado: o conto "*El regresso de Odiseo Gonzálvez*", publicado em 1972, se passa em 1820; "*Los Contrabandistas*", publicado em 1960, embora o tempo da ação não seja precisamente demarcado, ocorre no final do século XIX; "*Tres hombres*", publicado também em 1960, foca a figura do "*matrero*" Velasco dos anos 1870; "*Un cuento con um pozo*", publicado em 1969, mostra a difícil decisão de Martiniano Ríos de se esconder no poço porque não quer participar de mais uma guerra de Fronteira; "*La escoba de la bruja*", publicado em 1979, evidencia os costumes, as superstições, o código de honra do homem do campo por volta de 1870.

No entanto ao contrário da "gauchesca decorativa" que maneja o passado com vistas ideológicas no presente, sua literatura não vai revisitar o "antes", para legitimar o "status quo" do momento da escrita. Arregui, nesse modo muito particular, revisita o contexto das guerras civis do Uruguai para demonstrar que a mesma arbitrariedade do passado muda de forma e de mãos, mas continua intacta em sua essência: "domar" a vida do *gaucho,* por meio de uma relação de poder perversa que o impede de visualizar de onde provém sua exclusão.

[81] MERCER, K. "Welcome to the jungle". In : RUTHERFORD, J. (org.). *Identity.* Londres: Lawrence and Wishart, 1990. p. 43. Apud : HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 9.

Nesses contos, há a presença de uma voz que se manifesta na primeira pessoa do plural, cuja intenção é demonstrar que, não obstante afastada daquele contexto histórico e daquela realidade, sente que tudo aquilo faz parte de sua vida e determina o presente. Além disso, é uma técnica que visa cativar a atenção do leitor para que mergulhe no mundo narrado. É certamente a voz de Mario Arregui que, em alguns momentos, interrompe a trama para incorporar a ela observações, colocadas em sua maioria entre parênteses. São segmentos explicativos para evidenciar a sua erudição e o seu conhecimento de uma literatura universal.

Mas esses "parênteses" nem sempre demarcam o erudito. Muitos são colocados para evidenciar os provérbios *gauchos*. Portanto, numa relação de oposição e complementariedade, os trechos entre parênteses não são inseridos apenas para demonstrar um Arregui preocupado com o culto, com o universal, mas também evidenciam um Arregui que vê a necessidade da retomada do universo campeiro, *gaucho*, complementar à identidade desse escritor que transita entre a vanguarda e a tradição pratina

Já, em muitos contos fronteiriços de Sergio Faraco, o tempo não é demarcado com clareza. Há precisão do índice temporal somente no conto "O vôo da garça pequena", cuja ação se passa em meados dos anos 50. Como em "Travessia" e "Guapear com frangos", "O vôo da garça pequena" põe em cena a personagem López; assim conclui-se que estes contos também se passam nessa época.

Quando o enredo se localiza num tempo um pouco mais distante em relação ao momento da escrita, há a visão de uma realidade menos árida da vida dos gaúchos, como no conto "Lá no Campo", e "Velhos". Nesses contos, os personagens são capatazes de estância e uma relação amistosa entre eles e os estancieiros é colocada em cena, embora a hierarquia seja plenamente demarcada. "Aventura na sombra" também narra a história de um menino de estância que faz de sua égua, sua primeira fêmea. Em "Dois Guaxos", "Manilha de espadas", "Noite de Matar um homem", "A voz do coração", "Bugio amarelo", "Adeus aos passarinhos", "Hombre" tomaremos contato com uma realidade do homem que vive na miséria. A periferia das cidadezinhas de fronteira e o contrabando de mercadorias por meio de chalanas são colocadas em cena. São narrativas cujo tempo da ação aproxima-se do momento da escrita; assim quanto mais o índice temporal dos contos aproxima-se do presente, mais violenta torna-se a vida desse homem.

Também, nos contos de Faraco, uma voz sutil, de quem conta um caso, mistura-se à narração em 3ª pessoa e se deixa ouvir. Ela está presente em alguns momentos do conto "Manilha de espadas", "Guapear com frangos". Esses contos são desfiados por um narrador em 3ª pessoa, não distanciado da realidade apreendida, uma vez que consegue aproximar-se do universo da Fronteira. Pelo seu discurso, são ressaltados os hábitos, os costumes. Além disso, assume o linguajar daqueles homens, que misturam léxicos que pertencem a um e outro lado. Porém esse narrador, que se manifesta com certa imparcialidade cede lugar a uma voz que se intromete na narração para estabelecer sua opinião. Há, portanto, uma voz que se manifesta em 3ª pessoa para narrar a ação; mas, em alguns momentos, ela tem total controle sobre a narrativa, pois conhece bem a realidade que apreende e, por isso, pode se intrometer para ressaltar o que deseja.

Essa voz, diferentemente do que ocorre nos contos de Arregui, não é a do autor culto. Possivelmente é a do menino-narrador do conto "Travessia". Todos os contos em que ele é o protagonista são narrados em 1ª pessoa, mas aqueles em que não participa diretamente da ação são colocados em 3ª pessoa. Esses, por sua vez, na sua maioria, envolvem as aventuras de um certo López, que evidentemente, é Joca López, o tio que o menino tanto admira.

Por admirar, o narrador sempre coloca Joca López, apesar de ser contrabandista, na posição de um herói que acumula as características de valente, leal, bravo, altivo. Logo, os contos que são narrados em 3ª pessoa, dentro de um contexto específico, vão oferecer uma visão que aproxima o gaúcho atual das cidades fronteiriças ao gaúcho-herói, colocado em pé pela literatura das primeiras décadas de 1900. Afinal, os "casos" desfiados devem "calar fundo ao coração" e falar de "homens que tenían algo más que leche en los cojones."[82]

E, se são casos de exagerada coragem, ao contrário dos contos de Arregui, eles têm o porquê de ser, uma vez que são contados por um narrador-gaúcho, homem da fronteira, cuja memória é impregnada pelas histórias do passado, que moldaram sua identidade como herói. Impressionante como Faraco ficcionaliza e problematiza, por meio da voz de um narrador, toda essa discussão ideológica a respeito da formação da identidade cultural do gaúcho-herói, construída por literatos e historiadores.

[82] FARACO, Sergio. "Hombre". In:_____. Contos Completos. 2 ed. Porto Alegre: LP&M, 2004. p.88.

Facetas da região da Fronteira, da Campanha, que compõem uma identidade, forjada sob ideologias, resistências, pedidos de ajuda, vêm à tona, por meio do narrador.

Sintoma de que Faraco põe em discussão, por meio da voz narrativa, as características do regionalismo das primeiras décadas do século XX, é o uso de descritivismo da paisagem rural em alguns contos, como em “Lá no Campo”. Mas ao mesmo tempo que se utiliza da técnica das “manchas” descritivas, ressalta que a democracia rural é mito. Na verdade, é estabelecida a visão de que peões e patrões entendem-se, mas a pregada igualdade é questionável, porque a hierarquia entre eles deve ser conservada, como atestado no conto “Velhos”, embora os mais “novos”, como Neco, também desejem romper esse obstáculo.

Essa ambientação rural, ainda privilegiada, cede lugar ao cotidiano dos habitantes que compõe “os cinturões de miséria” das periferias das cidades da Fronteira. Se Cyro Martins, em sua obra, evidencia que o destino dos gaúchos expulsos do campo é a periferia dos acanhados centros urbanos da Região da Campanha, Faraco expressa, como numa espécie de continuidade à obra de Cyro, a sobrevivência dessa população que, além de estar “a pé”, nem sequer lembra que um dia já teve cavalo.

Esses contos que abordam esse dia-a-dia de misérias, de contrabando, são narrados em 1ª pessoa, por um protagonista que no conto “Travessia” (1974) é ainda um menino, mas nos próximos, “Noite de Matar um Homem” (1986), “A voz do coração”(1984), “Bugio Amarelo” (1978), “Adeus aos passarinhos” (1986), “Hombre” (1978), torna-se homem e continua naquela vida de contrabando. O personagem-narrador sofre toda uma transformação (como acontece com o Rio Grande do Sul?), já que de menino sonhador, ele se transforma num contrabandista-assassino, que mata em busca do lucro individual.

Embora a vida ilegal impere, os contos possuem cunho social e reivindicatório, porque o que ecoa, como em *Martín Fierro*, de Hernández, é a voz do gaúcho marginalizado. E se ele conhece sua realidade de opressões, mas não sabe como transformá-la, surge a voz do escritor, de Sergio Faraco, que sempre “visa a salvar alguém de algo”, como abordado no conto “Sesmarias do Urutau Mugidor”, para dar luz ao viver dessa população esquecida.

E num cenário, que se alterna entre a vida do campo, onde os costumes ainda estão vivos, e a vida de contrabando e bandistimo das periferias das cidades de fronteira, move-se o "gaúcho" de Faraco. Um herói, que a seu modo, consegue manter a honra, a altivez a hombridade, mas que, inúmeras vezes, revela sua face de covarde, de ambicioso, uma vez que o lucro está em primeiro lugar. O que ganha a cena é seu traço humano, nem de herói, nem de anti-herói, apenas humano, que "odeia" tudo aquilo que não compreende.

E o ser odiado é o outro que não mantém o código de honra gaúcho, baseado na valentia e lealdade, embora nem mesmo aquele que prima por esse código possa sustentá-lo, como o caso do personagem-narrador do conto "O Bugio Amarelo". Sintoma de que o imaginário do "gaúcho-herói" ainda existe, embora em agonia, porque não pode ser mantido.

O ser odiado é também a lei e os estancieiros de um lado e do outro que dominam a região e impedem que o homem das periferias da cidade de fronteira consiga tirar do contrabando o seu sustento. Maneira ilícita de ganhar a vida, abordada pela literatura, como um pedido de ajuda frente ao cotidiano de violências que se naturaliza.

Porém, na literatura de Faraco e de Arregui, não há a banalização da miséria. Haverá a lembrança de que o gaúcho foi expulso do campo e, frente à vida nas cidades de fronteira, torna-se um contrabandista ou, como também demonstra o conto "*Los ladrones*" de Arregui, pode se tornar um "fora da lei" em busca de suas necessidades. É um homem que não se adaptou à nova ordem da Industrialização, o que o jogou à "margem do rio", cenário dos muitos contos fronteiriços de Faraco. A miséria, todavia, é cultural e, por isso, mutável, constatação que o leitor erudito lê nas entrelinhas das narrativas desses dois escritores.

Arregui, ligado à geração de 45 do Uruguai a qual, segundo Rein[83], não desdenhava a identidade lingüística e histórica da região, pautada sobretudo no campo, mas almejava a uma comunicação cosmopolita, considerou autêntico não ceder a voz ao homem pobre do campo, embora cite inúmeros provérbios *gauchos* em seus contos, ao contrário de Faraco que interiorizou a voz do gaúcho, técnica que possivelmente buscou no *Martín Fierro* ou nas técnicas de João Simões Lopes

[83] REIN, Mercedes. "Mario Benedetti y el projecto cultural de 45". In: RAVIOLLO, Heber e ROCCA, Pablo (org.). *Historia de la Literatura Uruguaya contemporanea. La narrativa del medio siglo.* Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental, 1996. p. 147.

Neto, escritor que deu voz ao velho Blau "numa fala recuperada e construída literariamente"[84]; além disso, Faraco dá voz a esse homem por meio do uso da linguagem híbrida, ou seja, da mistura do português com o espanhol; da estruturação sintática que se acomoda à fusão da fala do narrador com a do personagem. Ambos "tornarão audível a voz desse homem (...) ao leitor da cidade , de onde surge e para a qual se destina essa literatura"[85].

Apesar de técnicas diferentes, a literatura de Faraco e de Arregui evidencia que a integração entre o homem "do lado de cá" e o "do lado de lá" existe e se manifesta em forma de uma cultura comum aos dois lados. Evidencia que trechos do Brasil, Uruguai e Argentina são "irmanados".

Mas, nos contos, anteriormente apontados, desses dois escritores, a figura que habitou "a comarca pampeana" e muito acrescentou à cultura rio-grandense, uruguaia e argentina, longe de ser um herói é um pobre homem e um homem pobre. Assim, o *gaucho* e o gaúcho, como evidencia a literatura de Arregui e Faraco, ainda existem sob uma nova capa, sob novas formas de realidade, a serem desvendadas pela letra, "que transcende as fronteiras nacionais e as barreiras lingüísticas"[86]

5- CONCLUSÃO

Faraco e Arregui, por meio de técnicas diferentes falam para outros gaúchos e *gauchos*, mas, sobretudo, para o público letrado; por falar em prol do homem que vive "à margem do rio", interpretando e favorecendo seu desenvolvimento histórico; por não atuar a serviço de um grupo social distinto, mediante formas persuasivas de literatura que escamoteiam a realidade; por escrever uma literatura de cunho social, são escritores gauchescos num sentido amplo.

Segundo Pablo Rocca, podemos considerar que Sergio Faraco e Mario Arregui fazem parte de uma geração de escritores denominados pós-gauchescos, já que admitem e reconhecem o caráter sucessor da gauchesca, mas reajustam e

[84] AGUIAR, Flávio. "Cultura de Contrabando: estudo sobre os contos de Simões Lopes Neto." In: *Revista Vozes Cultura*, ano 86 – Volume 89 – nº 6, p. 13. Novembro/Dezembro 1992.

[85] CHIAPPINI, Ligia. "Do Beco ao Belo: dez teses sobre regionalismo na literatura" "Região, sertão, nação" In: *Estudos Históricos: história e região*, 8, 15: 156. Rio de Janeiro, 1995.

[86] SCHLEE, Aldyr Garcia. "Integração Cultural Regional". In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Fronteiras Culturais*. Brasil- Uruguai- Argentina. São Paulo: Atleliê Ediotrial, 2002. p. 63.

modernizam os meios expressivos desse tipo de literatura de acordo com as transformações econômicas, políticas, sociais e estéticas.[87]

A literatura desses dois autores, ao contrário dos regionalistas brasileiros e dos *criollistas* uruguaios dos anos 1920, não servirá a uma classe dominante, nem seus contos estarão condenados ao "beco" por localizarem sua ação numa região específica, a comarca pampeana.

O desafio desses escritores é "possibilitar que a condição de fronteira construa algo que tenha valor para ser compreendido/lido/apropriado por outros que não os próprios que a vivenciam; é "romper com o local/regional , para perder a territorialidade que foi o início da ancoragem do conceito de fronteiras e chegar a uma terceira dimensão".[88]

Enfrentam, indubitavelmente, o problema de outros regionalistas: fazer, no caso, o *gaucho* e o gaúcho falar, "tornando verossímil a fala do outro de classe e de cultura para um público citadino e preconceituoso que, somente por meio da arte, poderá entender o diferente como eminentemente outro e, ao mesmo tempo, respeitá-lo com um mesmo: 'homem humano'"

Sergio Faraco e Mario Arregui são, portanto, escritores regionalistas num sentido amplo; são escritores universais, porque "por menor que seja a região abordada, por mais provinciana que seja a vida nela, haverá grandeza, o espaço se alargará no mundo e no tempo finito na eternidade, porque o beco se transfigurará no belo e o belo se exprimirá no beco"[89] , o que demonstra que os seus contos que tratam desse homem fronteiriço não são e nem nunca serão mera ilustração dos conflitos regionais.

Segundo Rama[90], esses autores trabalham com uma intenção fundamentalmente artística, embora não deixem de contribuir ocasionalmente para propósitos políticos ou sociais reivindicatórios, no sentido de lutarem, por meio da

[87] ROCCA, Pablo. "A narrativa pós-gauchesca: limites e abrangência de um discurso." In: CHIAPPINI, Ligia, MARTINS, Maria Helena, PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Pampa e Cultura.* Porto Alegre: UFRGS/Instituto Estadual do Livro, 2004. p. 91.

[88] PESAVENTO, Sandra Jatahy. "Além das fronteiras". In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Fronteiras Culturais*. Brasil- Uruguai- Argentina. São Paulo: Atleliê Ediotrial, 2002. P.38.

[89] CHIAPPINI, Ligia. "Do Beco ao Belo: dez teses sobre regionalismo na literatura". "Região, sertão, nação" In: *Estudos Históricos: história e região*, 8, 15: 156. Rio de Janeiro, 1995. p. 157.

[90] Cf. Ángel Rama. "Os processos de transculturação na narrativa Latino Americana." In: Aguiar, Flávio & Vasconcelos, Sandra Guardini T. (orgs). *Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 236.

letra, contra a exclusão trazida pela modernização. Enfim, os contos de Faraco e de Arregui que falam da região da fronteira entre Brasil – Uruguai –Argentina apresentam uma elevação estética que não requer ruptura nem anulação do gauchismo (e do regionalismo),mas transformação e abertura do que já foi adquirido.

6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Flávio. “Cultura de Contrabando: estudo sobre os contos de Simões Lopes Neto.” In: *Revista Vozes Cultura*, ano 86 – Volume 89 – nº 6, Novembro/Dezembro 1992.

ARREGUI, Mario. *Líber Falco*. Montevideo: Arca, 1964.

_____. *El Narrador*. Montevideo: Arca, 1972.

_____. *Ramos Generales.* Montevideo: Arca, 1985.

_____. *Cavalos do Amanhecer.* Tradução de Sergio Faraco. Rio de Janeiro: Francisc

Alves Editora, 1982.

_____. *A cidade silenciosa.* Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: Movimento, 1985.

_____ e FARACO, Sergio. *Correspondência*. Montevideo: Editorial Monte Sexto, 1990.

_____. *Contos Completos I.* Montevideo: Arca, 1992.

_____. *Contos Completos II.* Montevideo: Arca, 1992.

ABADIE, Washington Reyes y ROMERO, Andrés Vázquez. *Crónica General del Uruguay.* Tomo II: El Siglo XVIII. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 1998.

CHIAPPINI, Ligia. "Do Beco ao Belo: dez teses sobre regionalismo na literatura" "Região, sertão, nação" In: *Estudos Históricos: história e região*, 8, 15: 156. Rio de Janeiro, 1995.

CHIAPPINI, Ligia, MARTINS, Maria Helena, PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Pampa e Cultura.* Porto Alegre: UFRGS/Instituto Estadual do Livro, 2004.

FARACO, Sergio. *Contos Completos.* Porto Alegre: L&PM Editores, 1995.

_____. *Dançar Tango em Porto Alegre.*Porto Alegre: L&PM Pocket,1999.

_____. *Rondas de escárnio e loucura.* Porto Alegre: L&PM Editores, 2000.

_____. *Contos Completos*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2004.

HERNÁNDEZ, José*. El gaucho Martín Fierro .* Madrid: Melsa, 1999.

MAESTRI, Mario. "O negro e o imaginário étnico gaúcho". In: Vários autores. *Diversidade étnica e identidade gaúcha.* Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1994.

MERCER, K. "Welcome to the jungle". In : RUTHERFORD, J. (org.). *Identity.* Londres: Lawrence and Wishart, 1990. p. 43. Apud : HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEYER, Augusto. "Gaúcho, história de uma palavra". In: *Prosa dos pagos.* Rio de Janeiro: Livraria São Jose, 1960.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *"José Lins do Rego e Cyro Martins sob o olhar da história."* In: MARTINS, Maria Helena (org.). *Cyro Martins 90 anos.* Porto Alegre: CELPCyro Martins: IEL: CORAG, 1999.

RAMA, Ángel. "El sistema literario de la poesia gauchesca". In: _____(org.). Poesia Gauchesca. Caracas: Ayacucho.

_____. "Mario Arregui: interrogación ética del hombre". In: ARREGUI, Mario. *Cuentos Completos I*. Montevideo: Arca, 1992.

_____. "Apresentação" In: Aguiar, Flávio & Vasconcelos, Sandra Guardini T. (orgs). *Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. "Os processos de transculturação na narrativa Latino Americana." In: Aguiar, Flávio & Vasconcelos, Sandra Guardini T. (orgs). *Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

_____. "Meio Século de Narrativa Latino-Americana (1922-1972). In: Aguiar, Flávio & Vasconcelos, Sandra Guardini T. (orgs). *Ángel Rama: Literatura e Cultura na América Latina.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

REIN, Mercedes. "Mario Benedetti y el projecto cultural de 45". In: RAVIOLLO, Heber e ROCCA, Pablo (org.). *Historia de la Literatura Uruguaya contemporanea. La narrativa del medio siglo.* Montevideo: Ediciones de La Banda Oriental, 1996.

ROCCA, Pablo. "A narrativa pós-gauchesca: limites e abrangência de um discurso." In: CHIAPPINI, Ligia, MARTINS, Maria Helena, PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *Pampa e Cultura.* Porto Alegre: UFRGS/Instituto Estadual do Livro, 2004.

SCHLEE, Aldyr Garcia. "Integração Cultural Regional". In: In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Fronteiras Culturais*. Brasil- Uruguai- Argentina. São Paulo: Atleliê Ediotrial, 2002.

ABSTRACT

The aim of this study is to demonstrate the existence of a literature in the present time that shows the *gaúcho* and the *gaucho* and their universe through specific forms

and contents. This analysis tries to evidence the reason why Sergio Faraco's and Mario Arregui's short stories can be considered "gauchescos" and regionalists.

Key words: *gaúcho*, *gaucho*, *gauchesca*, *criollismo*, regionalism.

BRÁS, BEXIGA E BARRA FUNDA.

AS FRONTEIRAS CULTURAIS E O PAPEL DOS BAIRROS NA FORMAÇÃO DAS CIDADES.

GILSON GUZZO CARDOSO
E-mail: gilguzzo@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO:

Gil Guzzo é ator, diretor e dramaturgo. É formado pela Escola de Arte Dramática (EAD) da Universidade de São Paulo (USP) e em Comunicação pela PUC Campinas. Atualmente é mestrando em teoria literária na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Em teatro, atuou em espetáculos de destacada importância como *Apocalipse 1,11* do Teatro da Vertigem. Participou de diversos festivais, entre eles, o *Theater der Welt* na Alemanha. Como diretor, foi premiado com o espetáculo *Viandeiros*, no 7º Fetacam. Em 2010 finalizou seu quarto texto teatral e o primeiro livro de contos. É fundador e diretor artístico do *Teatro do Desequilíbrio* - Núcleo de Pesquisa e Produção Teatral Contemporânea. Está em cartaz, como ator, com o espetáculo *Ainda é Cedo Amor*, de sua autoria.

RESUMO

Brás, Bexiga e Barra Funda (1927), de Antônio de Alcântara Machado, é o objeto a partir de onde foi possível extrair instrumentos do cotidiano que permitiram analisar como a literatura pode se entrecruzar com elementos antropológicos e sociológicos, de maneira tão singular, no levantamento de aspectos fundamentais para o processo de fundação dos bairros e das cidades.

Palavras-chave: Bairros, cidades, cotidiano, literatura, italianos.

E foste um difícil começo
Afasto o que não conheço
E quem vende outro sonho feliz de cidade
Aprende depressa a chamar-te de realidade
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso
Caetano Veloso

Brás, Bexiga e Barra Funda não são apenas três bairros da cidade de São Paulo que ajudaram a construir a cara e o jeito de uma das maiores metrópoles mundiais. Eles são os grandes responsáveis pelas cores e raízes do que milhões de paulistanos trazem em seu sangue: as origens italianas e portuguesas. Claro que São Paulo carrega em seu DNA uma infinidade de outras cores, mas são os italianos e portugueses - principalmente os italianos - que determinaram o sotaque da gente paulistana. Ainda hoje, é impossível andar pelas ruas destes bairros e não perceber o gene de suas formações e o quanto ainda reverberam por toda a cidade. É fato que esse olhar não pode estar preso a uma percepção romântica de um tempo passado que remonta a fundação destes bairros. Um tempo de esperanças e sonhos de quem atravessou o atlântico atrás de uma vida nova numa terra de cantadas oportunidades.

> Então os transatlânticos trouxeram da Europa outras raças aventureiras. Ente elas, uma alegre, que pisou na terra paulista cantando e na terra brotou e se alastrou como aquela planta também imigrante que há duzentos anos veio fundar a riqueza brasileira. Do consórcio da gente imigrante com o ambiente, do consórcio da gente imigrante com a indígena nasceram os novos

> mamalucos. Nasceram os italianinhos. (MACHADO, 2004: 17 e 18)

O trecho em destaque traz, a meu ver, um olhar de Alcântara Machado sobre as aspirações e os primeiros passsos para o estabelecimento e permeabilidade das fronteiras culturais entre a metrópole em formação e os imigrantes italianos. Foi a partir destes bairros que São Paulo trilhou seu caminho para o que é hoje. E foi pelas mãos desses imigrantes, que tentaram decifrar a cidade e construir uma nova história, que se estruturou a sua geografia interna. Estes bairros e a essa gente estão enraizados na base da formação da cidade de modo que não é possível dissociá-los um do outro. Os bairros são a cidade e a cidade tem a cara dos bairros. São Paulo hoje é muito diferente da São Paulo do início do século XX. É uma cidade de proporções gigantescas. É dura, fria e impessoal, mas é mais do que isso. É feita de gente de carne e osso que desenha a cidade com seus pés. A mesma gente que a construiu ao desembarcar dos transatlânticos e que só se pode conhecer de fato se for vista bem de perto, ao nível da rua.

Da mesma maneira que poderíamos ver em Rubem Fonseca um Rio de Janeiro como sendo algo diferente daquilo que se avista do Pão de Açúcar, a cidade de São Paulo, para quem se perde em seus labirintos, não é só aquilo que se avista da janela do avião ao pousar no aeroporto de Congonhas. A medida em que descemos, a cidade cinza de ferro e concreto, vai ficando viva, colorida, frenética e ensurdecedora. A cidade, para quem a conhece com seus pés, carrega em si a sua história, a história do seu bairro, a história da sua vida.

É essa percepção, de uma geografia interna que faz da cidade um organismo vivo, que Antônio de Alcântara Machado[91] delineia em *Brás, Bexiga e Barra Funda*,

[91] Antônio de Alcântara Machado nasceu em 1901 e pertence a uma das mais antigas famílias de São Paulo, tanto do lado paterno como materno, cujos troncos se enraízam nos primeiros tempos da colonização da capitania. Foi um intelectual que se afirmou como jornalista e escritor. Sua temática e estilo sobre o mundo do imigrante italiano e seus esforços de integração a São Paulo, o tornaram um dos grandes nomes do modernismo. Formado em direito, começou ainda estudante a trabalhar como jornalista. Após uma temporada na Europa, impregnou-se das idéias de vanguarda e assumiu ostensiva posição de combate pela renovação literária, ao lado de Oswald de Andrade, como redator da *Revista de Antropofagia*. Seu estilo espontâneo e forte se tornou original por transmitir uma nova linguagem, que trouxe para a literatura brasileira as expressões mais típicas e o modo de falar ítalo-paulistano. Publicou *Pathé-baby* (1926), *Brás, Bexiga e Barra Funda* (1927) e *Laranja da*

em 1927, muito antes de São Paulo ser a São Paulo que conhecemos. Foram os italianos e os ítalo-brasileiros os principais responsáveis por escrever a cidade tentando decifrá-la. Que construíram, a partir de seus bairros - ou novas pátrias - uma cidade inteira. O que Antônio de Alcântara Machado vislumbrou com seus personagens, Michel Certeau aponta, quase 70 anos depois, ao tratar de aspectos envolvidos na invenção do cotidiano.

> ...o ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação está para a língua ou para os espaços proferidos. (CERTEAU, 1994: 177 e 178)

Para Certeau, o corpo que se desloca lentamente, desejando perceber a escrita que há no urbano, desfrutando desta comunicação, mais sutil, realiza duas tarefas simultâneas: escreve e lê. O que ele faz é uma analogia com as formações linguísticas na construção das significações e do cotidiano das cidades.

Alcântara Machado e Certeau convergem, cada um a seu modo, para a questão da escrita e leitura simultânea da cidade. Certeau vê o simples caminhar do pedestre como um espaço criado a partir do momento em que é praticado (CERTEAU, 1994: 177 e 178). Alcântara Machado faz o mesmo ao colocar seus anônimos personagens – com a carga cultural que está encontrando seu lugar na nova pátria - definindo a prática cotidiana de seus bairros a partir da sua experiência.

> Este livro não nasceu livro: nasceu jornal. Estes contos não nasceram contos: nasceram notícias. E este prefácio, portanto, também não nasceu prefácio: nasceu artigo de fundo. (MACHADO, 2004: 17)

Alcântara Machado no primeiro conto do livro, que ele chamou *Artigo de Fundo*, expõe quais serão as regras do jogo e também revela a motivação da sua escrita. Motivação esta que pode o aproximar de Certeau na medida em que ele escreve o que lê dos personagens que escrevem a cidade. Quando diz “Estes contos não nasceram contos: nasceram notícias...”, ele fala de algo real, que ele vê. É como se ele escrevesse o que vê enquanto caminha pela cidade. Com isso, podemos vislumbrar em Antônio de Alcântara Machado um paralelo entre a sua

China (1928). Morreu relativamente jovem, em 1935, no Rio de Janeiro. Em edições póstumas saíram *Mana Maria* (1936) e *Cavaquinho e saxofone: solos* (1940), como coletânea de seus artigos e ensaios antropofágicos (1926-1935).

escrita e o que seus ollhos viam naquela São Paulo do início do século XX. Seus contos, um a um, vão dando a dimensão da gente que vivia nos bairros de Brás, Bexiga e Barra Funda e das novas fronteiras culturais que ali se estabeleciam. São Paulo estava começando a fixar o seu sotaque italiano, presente até hoje em sua imensidão de grande metrópole.

Histórias como a de *Gaetaninho*, mostram uma São Paulo onde carros, bondes, cavalos e pessoas ainda podiam misturar-se uma às outras, numa sintonia aparentemente amigável.

> Gaetannho saiu correndo. Antes de alcançar a bola um bonde o pegou. Pegou e matou. No bonde vinha o pai de Gaetaninho....às dezesseis horas do dia seguinte saiu o enterro da rua do Oriente e Gaetaninho não ia na boléia de nenhum dos carros de acompanhamento. Ia no da frente dentro de um caixão fechado com flores pobres por cima. (MACHADO, 2004: 17)

Era comum ver na São Paulo daquela época, crianças brincando na rua, enquanto seus pais trabalhavam nas fábricas de outros bairros. Os carros e os bondes que iam e vinham traziam gente, novidades e os pais de família no fim do dia. Hoje, em bairros mais afastados, ainda é possível ver essa situação. Mas vamos nos concentrar nos bairros em questão e em suas respectivas constituições. As crianças daquela época e daqueles bairros, nasciam e cresciam ali, mas aspiravam ganhar o mundo. Sonhavam com isso. Sonhavam com o dia de sair de suas casas, tomar o bonde - ou pegar o automóvel ou o carro[92] - para ir ao centro da cidade. Era isso que Gaetaninho também sonhava, embora seu sonho, no conto, tenha sido outro: sonhou que passeava de carro no cortejo fúnebre de sua tia Filomena. Mas Gaetaninho nasceu, viveu e morreu ali, no Brás.

O processo de formação dos bairros e do cidadão urbano é decisivo para o futuro da cidade. Os italianos que moravam em bairros como o do Brás, Bexiga e Barra Funda, que na época eram afastados do centro, ali se fixaram por afinidades e

[92] Alcântara Machado aponta neste conto mais um forte indicativo sobre a estratificação econômica de quem vivia em bairros de gente menos abastada. Nas palavras do autor, a ralé da Rua do Oriente, ou seja, as pessoas que viviam no Brás e no entorno de sua principal rua, andavam no máximo de bonde. Eles não possuíam recursos que o possibilitassem optar por outro meio de transporte. Automóveis e carros só eram usados em ocasiões especiais, como casamentos ou enterros. A diferença entre automóveis e carros no início do século XX, provavelmente, é marcada pela sua forma de tração. Os automóveis com tração motora e os carros com tração animal.

por questões socioeconômicas. Ariel Gravano, no livro *Antropologia de lo barrial* lança um olhar - que merece destaque - sobre a questão da constituição dos bairros e a sua importância dentro da engrenagem humana das cidades.

> O crescimento da cidade industrial tem, como conseqüência, a policromia socialmente diferente dos setores sociais que a povoaram, mas também, principal e majoritariamente, a fumaça cinza e a superlotação. Com a modernidade, cresce o capital na medida em que cresce o trabalho que o produz. O primeiro se apóia sobre o valor e o outro habitará os bairros operários ou "baixos". Ao contrário da opinião generalizada sobre a suposta espontaneidade na formação das cidades e de seus bairros correspondentes, encontramos nestes períodos tentativas explícitas de formar bairros e atribuir aos estados a reforma espacial de muitas partes da cidade. Em Paris, por exemplo, desde de 1549 tratou-se de orientar a formação dos bairros ou em alguns casos de separar o bairro dos imigrantes das residências luxuosas do centro. (GRAVANO, 2003: 53)

O que Gravano aponta do ponto de vista antropológico, Alcântara Machado traduz no conto de forma sutil. Gaetaninho é a criança típica do Brás, filha de imigrantes, segregados a aquele bairro. O Brás era a rua, a casa, o bairro, a cidade e o mundo de Gaetaninho. Era ali que sua família morava e para onde seu pai voltava todos os dias depois da jornada de trabalho.

As famílias de trabalhadores da época - imigrantes italianos e seus descendentes - aglutinavam-se nos bairros e a partir dele construíam sua história. E, ao construir suas histórias, construíam a sua cidade. Cidade que a cada dia os consumia vorazmente. E é em meio a essas aflições da vida moderna que Alcântara Machado nos mostra outro personagem: Nicolino. Um homem que num instante de loucura mata sua amada. Diferentemente de *Gaetaninho* (conto 2), Nicolino, de *Amor e Sangue* (conto 5), ganha as páginas dos jornais e vira até refrão de música. Enquanto Gaetaninho vive a morte pura e ingênua de uma criança que ainda não havia ganhado a cidade, Nicolino vive o sucesso anônimo – absolutamente possível nas grandes cidades - das páginas de jornal ao assassinar sua amada. Ambos recebem o impacto de uma cidade em crescimento. Um de forma direta na figura do bonde. O outro na forma indireta na possibilidade da perda e da solidão, temas tão pertinentes a vida urbana.

> – Eu matei ela porque estava louco seu delegado!

> Todos os jornais registraram essa frase que foi dita chorando.
> Eu estava louco,
> Seu delegado!
> Matei por isso,
> Sou um desgraçado!
>
> O estribilho do *Assassino por amor* (Canção da atualidade para ser cantada com a música do "Fubá", letra de Spartaco Novais Panini), causou furor na zona". (MACHADO, 2004: 39)

Neste conto, Alcântara Machado mostra bem o cotidiano da vida paulistana dos bairros em formação. Enquanto Nicolino se revirava na indecisão de matar-se ou matar Grazia, o apito da fábrica ditava o ritmo da cidade. Tanto no conto *Gaetaninho*, como em *Amor e Sangue,* de Nicolino, o autor nos mostra um tom de bairros tipicamente operários e de imigrantes italianos. Era essa gente que estava fazendo a cidade de São Paulo crescer, amparados no que podemos chamar de vida dos bairros. A vida que pertence às ruas daquele espaço geográfico e às suas relações com o espaço semi-público da cidade, onde o contato entre os indivíduos desencadeiam o desenvolvimento de processos culturais e políticos bem particulares. Desta forma, podemos ver em Alcântara Machado questionamentos sobre para quem é feita e a quem pertence a cidade, desde a sua origem. As possíveis respostas aparecem quando a cidade se revela, nos contos, como um centro para a mediação das discussões – por exemplo - das utopias sociais. (GRAVANO, 2003: 57)

A questão levantada por Ariel Gravano, funciona como um atestado social para o que o autor disseca nos contos. Isso nos encaminha para pelo menos dois horizontes possíveis. O primeiro é o de que literatura e antropologia podem caminhar juntas e em perfeita sintonia. O segundo, é que temos com estes contos uma espécie de premonição literária de algo que só em tempos futuros pode-se atestar social, política e economicamente. Não se quer aqui dizer com isso que Alcântara Machado foi uma espécie de profeta. Nada disso. O autor fez na década de 1020 o que antropólos, sociólogos e outras ramificações da ciência social fazem a partir dos anos 1980 para entender o funcionamento das cidades. Ele pensou do pequeno para o grande. Ele tratou do local para se tornar global. Ele foi ao micro para entender o macro. Seus contos são chaves para entender o que é São Paulo

hoje. Ele nos oferece instrumentos ou caminhos, através da ótica literária, que ajudam a revelar a importância do funcionamento dos bairros na formação das cidades. Outro exemplo que caminha nesta direção é conto *A Sociedade*. Agora sob o ponto de vista do embate social entre classes.

> "Filha minha não casa com filho de carcamano![93]"
>
> A esposa do conselheiro José Bonifácio de Matos e Arruda disse isso e foi brigar com o italiano das batatas. Teresa Rita misturou lágrimas com gemidos e entrou no seu quarto batendo a porta. O conselheiro José Bonifácio limpou as unhas com o palito, suspirou e saiu de casa abotoando o fraque. (MACHADO, 2004: 41)

No trecho do conto acima, o autor coloca em questão o conflito entre classes. A situação estabelecida leva para isso. Não é possível uma senhorita de família tradicional e quatrocentona paulistana – provavelmente moradora de um dos casarões da Avenida Paulista ou arredores – apaixonar-se ou sequer pensar em casar-se com um pretendente morador de um bairro de imigrantes italianos.

Em um primeiro instante, é possível identificar neste conto uma herança histórica que apresenta muitos conflitos sociais e de identidade[94] cultural presentes no meio urbano. Mas o autor parece ir além. Ele revela um mecanismo econômico que é capaz de distanciar às classes para depois, num momento seguinte, aproximá-las. A filha do conselheiro José Bonifácio casou-se sim com o filho do carcamano vendedor de batatas. Mas isso só acontece após um firmamento de sociedade comercial entre o conselheiro e o pai do carcamano. Primeiro os

[93] A esposa do conselheiro José Bonifácio de Matos refere-se ao vendedor de batatas como sendo um carcamano, com o único objetivo de ofendê-lo. Em nenhum momento do conto aparecem indícios de que o italiano é de fato um carcamano. Isso porque carcamano é uma designação ofensiva dada aos italo-brasileiros desonestos - e que foi muito bem captada por Alcântara Machado. O termo tem origem nos dialetos do sul da italia – carcamanu - e era dado a feirantes desonestos que, discretamente, forçavam as balanças com as mãos para que estas registrassem um peso maior para as mercadorias que vendiam.

[94] Esta herança histórica que traz em seu bojo uma série de conflitos sociais e culturais foi muito bem explorada por Ariel Gravano em seu livro que trata da formação dos bairros. Destaco um trecho onde faz referência a outro autor e que explica a origem desses conflitos: "As cidades existentes no final da idade média e a um passo da modernidade, passaram por um processo de profundas transformações não só em sua infraestrutura como em suas fontes geradoras de identidades sociais. Por um lado, a ainda jovem internacionalização do capital havia produzido uma quase extensão das cidades, que alguns estudiosos qualificam como a verdadeira ruptura produzida pelo fenômeno urbano entre este tipo de constituição dos bairros e o posterior desenvolvimento histórico das cidades. Em GRAVANO, Ariel. *Antropologia de lo barrial.* Buenos Aires: Espacio, 2003, p. 52.

negócios. Depois os negócios de família. Antes mesmo de pedir a mão da filha para o filho, o italiano propôs um grande negócio a José Bonifácio. O casamento ficou para depois com o aval de ambas as famílias, incluindo o consentimento da esposa do conselheiro.

O mesmo dinheiro[95] que separa as classes sociais as unifica no mundo dos negócios, para depois então – e finalmente - reunificá-las socialmente. No caso específico deste conto, o casamento sela a união de duas classes sociais distintas.

Alcântara Machado toca em pontos fundamentais em seus contos. É impossível ficar alheio a essa vida que faz pulsar os bairros paulistanos. Cada personagem, ao mostrar-se, revela um pouco mais sobre a cidade: sonhos, bairros, ruas, acordos, amores, divisão de classes, desenvolvimento econômico, crescimento industrial, política, amor e paixão. Um intrincado de peças que formam um grande quebra-cabeça: São Paulo.

Personagens e histórias não faltam, mas dentre os contos aqui selecionados não poderia ficar de fora um que tem importância capital: *Corinthians (2) vs. Palestra (1).* Mais do que um conto, é um exemplo fiel de uma história de amor e ódio de uma grande paixão do brasileiro e que está no sangue da imigração italiana fixada em São Paulo.

Quem conhece a história de Corinthians e Palmeiras (antigo Palestra Itália[96]), sabe que tanto um como o outro tem sua origem ligada aos imigrantes italianos. E que ambos são frutos de um mesmo time de futebol que se separou para dar vida aos maiores rivais da história do futebol paulista. Uma rivalidade que atravessou mais de um século e que não tem previsão para acabar. Contudo, quando Alcântara Machado escreveu este conto, a rivalidade ainda estava em sua juventude e sua

[95] No texto *A Metrópole e a Vida Mental,* Georg Simmel nos dá a medida exata do poder e do papel do dinheiro no modo de vida urbano das grandes metrópoles. "Sendo o equivalente a todas as múltiplas coisas de uma e mesma forma, o dinheiro torna-se o mais assustador dos niveladores. Pois expressa todas as diferenças qualitativas das coisas em termos de "quanto?". O dinheiro, com toda sua ausência de cor e indiferença, torna-se o denominador comum de todos os valores; arranca irreparavelmente a essência das coisas, sua individualidade, seu valor específico e sua incomparabilidade. Em VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, p. 16.

[96] O nome Palestra Itália traz a chancela da imigração italiana e foi usado desde a sua fundação, em 1914, até a Segunda Guerra mundial, quando o clube foi pressionado a mudar o nome pelo governo federal por motivos de política internacional. Adotou-se o nome então de Sociedade Esportiva Palmeiras. Uma das possíveis explicações para o novo nome é o local onde o clube tem sua sede, em razão da grande quantidade de palmeiras. A sede do clube permanece no mesmo local, no bairro da Água Branca, pertencente à regional da Barra Funda.

maneira de tratar o assunto foi bem peculiar. Tanto Corinthians como Palestra Itália tinham sido fundados e concentravam boa parte de seus fanáticos torcedores em bairros como o do Brás, Bexiga, Barra Funda e Bom Retiro[97]. É neste ambiente que ele desenvolve a história de Miquelina. Uma jovem trabalhadora operária dividida entre seus dois amores: o atual e seu recente desafeto. Até aqui nada demais, a não ser pelo fato de que os dois jogam em times opostos – O seu desafeto Biaggio pelo Corinthians e Rocco, seu amor atual, no Palestra Itália – e que no dia em que se passa a história ela está com uma amiga no estádio vendo o confronto de ambos. Tudo correria de forma natural se o Palestra Itália tivesse vencido o jogo. Mas não é isso que acontece. O Corinthians vence e, ainda por cima, com gol de Biaggio.

É neste ponto que a mão do autor age com destreza e sutileza. Em nenhum momento ele revela se ela torce para Corinthians ou Palestra Itália. O que ele faz é colocar em Miquelina o foco que a torna mais importante que o próprio jogo de futebol. Miquelina quer que o Palestra Itália vença o jogo para que ela possa triunfar sobre Biaggio. Assim, Alcântara Machado coloca no indivíduo o conflito e seus desdobramentos. O futebol é a paixão da multidão, mas essa paixão é construída por indivíduos. Mais uma vez ele foca o micro antes de abarcar o macro.

Em *Corinthians (2) vs. Palestra (1),* ele coloca em cheque a questão do indivíduo na busca por seu espaço individual, por sua autonomia. Pouco importa para Miquelina que time ela torce - se é que ela torce de fato para algum - e se Corinthians e Palestra Itália são rivais de morte. Para Miquelina, o importante é o lugar que ela ocupa dentro dessa engrenagem urbana.

> Os problemas mais graves da vida moderna, derivam da reivindicação que faz o indivíduo de preservar a autonomia e individualidade de sua existência em face das esmagadoras forças sociais, da herança histórica, da cultura externa e da técnica da vida". (VELHO, 1979: 11)

A questão levantada acima foi colocada no centro da formação da vida moderna com conseqüente explosão do fenômeno urbano no texto *A Metrópole e a Vida Mental* por Georg Simmel. Ele traz para o indivíduo a possibilidade de resistência aos mecanismos uniformizadores urbanos não como oposição, mas

[97] O Bairro do Bom Retiro, pertencente à regional do Brás, foi o local de fundação do Esporte Clube Corinthians Paulista, em 01 de setembro de 1910. No Bom Retiro está sediada uma das maiores e mais fanáticas torcidas uniformizadas do Corinthians: a Gaviões da Fiel.

como a atitude que o liberta ao mergulhar na busca do espaço vazio. Miquelina não tem nem precisa ser Corinthiana ou Palestrina. Ela é o que almeja ser com seus desejos, prazeres e angústias. Ela não assume uma bandeira. Ela é uma bandeira.

É importante destacar ainda sobre esse conto, que a questão da busca da individualidade e do seu espaço individual dentro da cidade, presente em Miquelina, data do início do século XX. Um fato que no conto poderia parecer bobagemcaso não fosse pano de fundo para uma discussão maior. Esta situação, transportada para os dias de hoje, dentro dos grandes centros urbanos nos indicam o que? Que a perda do espaço individual em detrimento do espaço coletivo pode não ser apenas uma mera característica do crescimento acelerado e caótico das grandes cidades, mas algo que em sua essência constitutiva já estava latente, mesmo que ainda de forma ingênua.

O jeito aparentemente despretensioso e simples de Alcântara Machado de contar as histórias dos personagens anônimos paulistanos tipicamente italianos, faz com que traga a tona de maneira disfarçadamente corriqueira assuntos dos mais diferentes tipos, como por exemplo, o crescimento econômico da cidade pela ótica dos bairros. É como se ele escolhesse dar luz a vertentes particulares de histórias que desfilam diante de seus olhos. O conto *Armazém Progresso de São Paulo* é um desses exemplos.

Neste conto o que está em jogo são as forças internas do bairro a equilibrar-se com os impactos externos. Seu Natale, o proprietário do armazém localizado no Bexiga, se vê como o empresário bem-sucedido da vizinhança. Considera-se um empreendedor nato no jeito de atrair e manter sua clientela. Faz uso de artifícios como a propaganda para, por exemplo, atrair e enganar seus consumidores. Analisa com olhos de gavião o comerciante vizinho e imagina-se conquistando suas mercadorias e seu espaço. Mas é incapaz de perceber que, mesmo sendo um motor da cidade, pode e possivelmente será engolido por ela. Natale considera-se imune ao seu entorno. Aí está seu erro, se assim podemos definir. O contraponto que endossa este pensamento está em Bianca, sua companheira. Ela consegue ver, por exemplo, como o preço da cebola pode afetar seus negócios. O preço da cebola é só uma metáfora para o que viríamos a conhecer, na década de oitenta do século XX, como inflação galopante. No conto, a cebola está para a economia local o que o

petróleo é para a economia mundial. Bianca, que trabalha nos fundos do armazém consegue ver isso. Natale, que vê o movimento da rua, não percebe o quanto o preço da cebola vai afetar não só ao comerciante vizinho, mas a ele também. Enquanto Bianca vê o todo olhando para o seu dia-dia, Natale imagina saber o todo apenas por um diagnóstico de vôo panorâmico. Aqui, mais uma vez, o autor chama a atenção para a importância de entender o macro pela leitura do micro. Ele coloca no bairro do Bexiga o microcosmo da economia das aspirações paulistanas do início do século. Aquele era o momento de crescimento da cidade e junto com ele o crescimento natural de seus bairros. O que acontece na cidade também acontece nos bairros, mas só acontece na cidade por acontecer nos bairros.

Com isso, parece querer revelar a interdependência entre bairros e cidade como um todo. Um é o espelho do outro. O que está acontecendo no Bexiga, acontece em toda a cidade. Se a cidade está crescendo, o *Armazém Progresso de São Paulo* também acompanha esse movimento. Entretanto, e mesmo sendo o bairro uma força de crescimento para a cidade, Alcântara Machado aponta que, apesar da ascensão, sempre existirá diferenças separando geograficamente as classes sociais. Seu Natale do *Armazém Progresso de São Paulo* pode sim tornar-se um bem-sucedido empresário do Bexiga – mesmo tendo uma visão um tanto quanto míope em relação ao detalhe - mas sempre trará uma espécie de selo suburbano[98] em sua lapela. Isto fica claro quando Bianca, ao deitar-se no fim do dia, olha objetivamente para sua vida sonhando com uma outra vida, completamente diferente da sua.

[98] Aqui a questão suburbana está calcada muito mais na relação social e econômica do que na relação geográfica. Os bairros enfocados por Alcântara Machado (Brás, Bexiga e Barra Funda), eram tão próximos ao centro ou aos bairros mais importantes de São Paulo que hoje, quase 100 anos depois da publicação dos contos, não podem ser considerados como subúrbios. Mas o que se percebe em muitos dos contos de Alcântara Machado é o espírito suburbano dos imigrantes fundadores e moradores dos bairros em questão. Principalmente quando se detecta o senso de vizinhança, presentes em contos como *Armazém Progresso de São Paulo* e em tantos outros do autor. Esse senso de vizinhança, característico do subúrbio foi apontado por Mumford Lewis em 1982: "O fato de terem sido os subúrbios, a princípio, comunidades pequenas e contidas em si mesmas teve ainda outro efeito sobre seu desenvolvimento: ajudou a recriar uma nova consciência de algo que se havia perdido no rápido crescimento da cidade – o senso de vizinhança". Em LEWIS, Mumford. *A cidade na história*. São Paulo: Martins Fontes, 1982, p. 539.

> Dona Bianca deitou-se sem apagar a luz. Olhou muito para o Dino que dormia de boca aberta. Olhou muito para o *Santo Antonio di Padova col Gesú Bambino* bem o meio da parede amarela. Mais uma vez olhou muito para o Dino que mudara de posição. E fechou os olhos para se ver no palacete mais caro da Avenida Paulista[99]. (MACHADO, 2004: 68)

Bianca, de olhos abertos e luz acessa, olha para o futuro quando vê o filho pequeno dormindo. Um futuro real. Vê o passado ao olhar para o santo de sua terra natal. Só então apaga a luz para poder sonhar com um futuro melhor bem perto dali. Note que este futuro bem perto dali é um olhar de possível ironia do autor. Bianca sonha com um futuro melhor num bairro vizinho, mas que, no entanto, guardava grandes diferenças do seu naquele tempo. Bianca poderia estar há apenas algumas quadras da Avenida Paulista, mas estava social e economicamente muito longe dela. Enquanto Natale sonha acordado com um futuro brilhante, Bianca vive o presente com pés no chão e permite-se sonhar ao fechar os olhos. O que o autor parece querer expor neste conto são dois pontos importantes: fazer do micro um espelho para o macro – Bianca mostrando sua preocupação com o preço da cebola - e deixar claro que o lugar determina sua interação, construção e crescimento com a cidade. Bianca trabalha para o progresso do armazém, mas permite-se sonhar com uma vida diferente no futuro.

O universo cotidiano das cidades presente nos contos que Alcantâra Machado nos apresenta em *Brás, Bexiga e Barra Funda*, é o de uma metrópole em formação sob o ponto de vista da gente que a contruiu. A mistura de pessoas que vinham de diferentes lugares, que exerciam diferentes profissões, imprimindo sua história, cultura e sonhos, na cooperação e embate com o outro, definiram a cidade e foram determinantes para isso (LEWIS, 1982: 533).

São Paulo é resultado de uma grande mistura cultural. É italiana do Brás, Bexiga, Barra Funda, Bom Retiro e Mooca. É portuguesa do Canindé, é japonesa da Liberdade e é nordestina da Zona Leste. É um pouco de tudo de todos os lugares. Iniciada com a forte presença da imigração italiana por volta de 1900 e depois com a abertura de suas portas para uma infinidade de diferenças e culturas. Seus bairros são uma síntese disso.

[99] Parte da Avenida Paulista está localizada nos bairros de Cerqueira Cesar e Paraíso. Ambos fazem limite geográfico com o bairro da Bela Vista, popularmente conhecido como Bexiga.

É fato que alguns bairros tiveram um destaque ímpar na formação e crescimento de São Paulo. O sotaque paulistano é apenas um dos exemplos da importância da herança italiana para a formação da cultura social da cidade. E Alcântara Machado percebeu isso logo no início. Seus contos revelam a cara, o jeito e alma do povo paulistano de meados da década de 20 do século XX e que estão enraizados em seus cidadãos até hoje. Em *Brás, Bexiga e Barra Funda*, Alcântara Machado – com uma verve literária que o colocaria entre os principais nomes do modernismo – inaugura um novo jeito de escrever sobre a grandeza de uma cidade: através da história de seus heróis anônimos – nesse caso os imigrantes italianos - e seus respectivos bairros.

RESUMEN

Brás, Bexiga e Barra Funda (1927), de Antônio de Alcântara Machado, es el objeto de donde fue posible extraer las herramientas cotidianas que nos permitió analizar cómo la literatura se pueden superponer con elementos antropológicos y sociológicos, así como singular en plantear cuestiones fundamentales para el proceso de fundación de los barrios y ciudades.

Palabras clave: barrios, ciudades, la vida cotidiana, la literatura, italiano.

ABSTRACT

Brás, Bexiga e Barra Funda (1927), by Antônio de Alcântara Machado, is the object from where it was possible to extract instruments of the quotidian that enabled the analysis of how literature can intercross with anthropological and sociological elements, in a singular way, in the survey of fundamental issues to the process of foundation of neighborhoods and cities.

Keywords: neighborhoods, cities, quotidian, literature, Italians.

Bibliografia:

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

GALUPPO, Fernando Razzo. *O time do meu coração - Palmeiras*. Coleção de Bolso. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2009.

GRAVANO, Ariel. *Antropologia de lo barrial.* Buenos Aires: Espacio, 2003.

LEWIS, Mumford. *A cidade na história*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

MACHADO, Antônio de Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda*. Coleção A Obra-Prima de Cada Autor. São Paulo: Martin Claret, 2004.

NAPOLEÃO, Antônio Carlos. *Corinthians X Palmeiras. Uma história de rivalidade*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

PIOVAN, Marco; CESAR, Newton. *Corinthians 100 anos de paixão*. São Paulo: Magma Cultural, 2010.

VELHO, Otávio Guilherme (org.). *O Fenômeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE E A FALTA DELA NAS PERSONAGENS ESTEBAN E JUNG EM *A SÍNDROME DE ULISSES*, DE SANTIAGO GAMBOA

Gracieli de Brida[100]

Resumo: O presente trabalho discute o romance *A Síndrome de Ulisses* do colombiano Santiago Gamboa. Propõe-se uma leitura com base nos Estudos Culturais buscando avaliar a condição identitária das personagens Esteban e Jung, que mesmo vivendo em condições periféricas semelhantes assumem destinos opostos. Para tanto, como suporte teórico será utilizado o livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, de Stuart Hall.

Palavras-chave: Literatura comparada, Identidade, Multiculturalismo

Os Estudos Culturais já demarcaram seu território dentro da Teoria da Literatura, fruto da globalização e da era moderna com seus grandes deslocamentos motivados por razões políticas, econômicas e, em alguns casos, de ordem pessoal. O que acontece é que a literatura também se tornou habitada por imigrantes, diaspóricos, refugiados e exilados, e diferentes intelectuais passaram a refletir sobre essas personagens, que muitas vezes são o reflexo de seus autores, entes também fraturados pelas dores do rompimento com a terra natal. Ou seja, a arte passa mais uma vez a imitar a vida.

É dentro dessa perspectiva que entra o romance *A Síndrome de Ulisses* (2005), de Santiago Gamboa. A obra traz a história de Esteban, um imigrante colombiano em Paris que almeja realizar o doutorado em literatura na Universidade de Sorbonne. Na capital francesa, com poucos recursos financeiros, leciona espanhol a europeus no *Langue dans le mande* e para completar a renda lava pratos no restaurante coreano *Les goelins de Pyongang*. Sua vida é agitada pelas idas e vindas com a namorada espanhola Victoria; pelo romance com a francesa Sabrina; com a amizade regada a relações sexuais com Paula; pelos encontros multiculturais com os romenos Saskia e Lazlo, o marroquino Salim, a africana Susi, o coreano Jung, o

[100] Endereço: Dr. Carlos Frederico Engelhartt, 348 – Parque São Pedro; telefone: (53) 84349863; e-mail: gracieli_debrida@yahoo.com.br. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado em História da Literatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), formada em Letras – Português (2008) pela mesma universidade. Atualmente realiza atividade de pesquisa no projeto Autobiografias no Brasil: estratégias de leituras, com ênfase no romance *O filho eterno*, de Cristovão Tezza; e como bolsista de mestrado REUNI participa do projeto Metodologia da Escrita do Trabalho Científico, realizando atividades de correção ortográfica das apostilas do projeto.

judeu Joachim, a francesa Sophia, a turca Yuyu, e o iraquiano Kadhim; pela investigação juntamente com Gaston para descobrir o paradeiro de Nestor; pelo desejo de se tornar um escritor; e, por fim, pela estabilidade como jornalista cultural conseguida depois de entrevistar o escritor Julio Ramón Ribeyro.

Além disso, o romance é narrado em primeira pessoa pelo próprio Esteban, apresentando o tom de um relato oral, mas em alguns capítulos Esteban cede seu lugar de narrador para outras personagens, o que resulta na evocação de vozes de colombianos, marroquinos, franceses, africanos e orientais. Dessa forma, Santiago Gamboa dá voz a esses imigrantes, entes silenciados na sociedade devido a sua condição de clandestinos no país imigrado.

Desse modo, o que mais chama a atenção na obra, e que será o foco deste trabalho, é o contraste existente entre as identidades das personagens Esteban e Jung, dois imigrantes que vivem em situações periféricas semelhantes, mas que assumem destinos opostos. Assim, no primeiro, há um processo de fundição da sua identidade que permite sua afirmação na capital francesa, contribuída pela sua situação social de legalidade no país; e, ao contrário, no segundo, há um apagamento da sua identidade que o leva ao suicídio, vítima da doença psíquica Síndrome de Ulisses, situação reforçada pela condição de imigrante ilegal.

Sobre a questão da identidade, seu conceito é muito amplo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, mas, por exemplo, para a Antropologia ela está sempre relacionada à idéia de alteridade, ou seja, é necessário existir o outro e seus caracteres para definir por comparação a diferença com os caracteres pelos quais me identifico, exercendo então a cultura papel principal para a sua delimitação[101]. Sendo assim, sobre a identidade cultural, Elena Palmero González (2010) diz que ela não se refere somente a um local, ou seja, não é fixada no nascimento, e portanto imutável, mas está relacionada ao deslocamento e a relocalização, por isso é plural e multifacetada. E Stuart Hall, em *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (2003), afirma que o indivíduo está sempre em processo de formação cultural, não sendo a cultura uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. Ou nas palavras do próprio autor:

> (...) a cultura não é apenas uma viagem de redescoberta, uma viagem de retorno. Não é uma "arqueologia". A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho

[101] http://pt.wikipedia.org/wiki/Identidade, 22/04/2011.

produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar.[102]

Sob essa perspectiva, a identidade dos imigrantes não é fixa se restringindo unicamente a seus países de origem, mas é transformada a partir das experiências multiculturais que realizam com outras imigrantes. Assim, quando se emigra é praticamente impossível não ser indiferente à cultura do outro, pois o pensamento e a postura frente à vida são cíclicos, cada experiência que se passa vai os transformando, ou seja, o pensamento de hoje é diferente do que se teve há cinco anos, então, o mesmo acontece com a experiência migratória, onde as culturas que se tem contato também modificam a vida de quem as presencia.

É partindo desse pressuposto que será averiguado a partir de agora o universo diegético do colombiano Esteban e do coreano Jung.

A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL NA PERSONAGEM ESTEBAN

Esteban chegou à capital francesa, como já foi exposto, objetivando fazer doutorado em literatura na universidade de Sorbonne. Antes disso havia passado uma temporada na Espanha, onde conheceu a namorada Victoria. Com poucos recursos financeiros, leciona espanhol a europeus e para completar a renda leva pratos num restaurante coreano, ambiente que propicia o início da amizade com Jung. E para se socializar no novo país participa de uma comunidade de imigrantes colombianos.

Desse modo, ainda fortemente ligado às raízes identitárias colombianas, essa comunidade é o seu suporte, pois num ambiente estranho é mais seguro estar entre os seus. Assim,

A comunidade colombiana de Paris funciona como um gueto onde tudo se sabe e, quando digo comunidade, me refiro aos exilados econômicos ou políticos, os que chegaram com duas caixas de papelão e uma malinha de pano, cruzando a fronteira francesa vindo da Espanha dentro do porta-malas de um carro ou carga de um caminhão, duros de frio e com um maço de notas dentro da cueca.[103]

[102] HALL, Stuart. *Pensando a diáspora:* reflexões sobre a terra no exterior. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 44.
[103] GAMBOA, Santiago. *A Síndrome de Ulisses.* São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006. p. 27.

Mas aos poucos o Esteban imigrante, em desacordo com seu espaço e angustiado, vai deixando-se envolver pela convivência com outros imigrantes, de outras nacionalidades, e vai conquistando seu lugar no vasto ambiente multicultural que é Paris. A sua autonomia na cidade é possibilitada pelas experiências multiculturais, pois a troca de experiência entre os imigrantes favorece a construção e afirmação da identidade cultural da personagem, já que como afirma Stuart Halll a migração produz sociedades multiculturais, o que permite a troca de experiências entre os deslocados, configurando-se como uma das facetas positivas desse deslocamento.

Além disso, como parte do processo de fundição da identidade da personagem principal, seu nome não é revelado no decorrer da narrativa, fato que não ocorre com os outros imigrantes, pois o nome é uma marca identitária e nele marca da raiz na Colômbia. A revelação só se dá no final do romance, quando Victoria o chama, quando este atravessava a rua, “Chovia e caía neblina e a idéia era muito tentadora, então atravessei a rua. Ao fazê-lo um carro freou no acostamento e estacionou na ciclovia. De dentro alguém gritou: Esteban! Esteban! Era a voz de Victoria”[104]. A ausência de uma nomeação demonstra uma crise identitária, uma incerteza frente a sua individualidade, já que seu nome é revelado pelos outros, e não por ele.

Assim, o leitor passou o tempo todo sem saber como Esteban se chamava, apenas acompanhando sua trajetória em Paris, mas ao sabê-la é preciso que o chame duas vezes, reforçando o nome e a questão da fundição identitária. É como se o nome só pudesse ser revelado após certa estabilidade, pois primeiro era preciso descobrir quem ele era para depois afirmar como se chamava, e a passagem com a amiga Paula reforça essa questão: “Paula me olhou nos olhos, como se fosse me dar um beijo, mas em vez de fazê-lo disse: você não é mais o jovenzinho assustado e frágil que veio no primeiro dia a esta casa. E isso me alegra.”[105]

Essa situação mostra um processo de duelo entre presente e passado, compondo o que Homi Bhabha (1998) chama de entre-lugar, ou seja, um estado interior que estabelece um espaço de subjetividade que dá início a novos signos de identidade, mesclado pelo passado deixado para trás e pelo presente que se busca viver, um entre-lugar. Ou nas palavras mais elucidativas de Homi Bhabha,

[104] Idem, p. 366.
[105] Idem, p. 304-305.

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um "entre-lugar" contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O "passado-presente" torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia de viver.[106]

Desse modo, unindo as experiências de um passado deixado para trás na Colômbia com o presente vivido na França, Esteban cria um entre-lugar, uma intersecção no conjunto das duas culturas, que dá início a um novo signo de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.[107] Então, a personagem já está pronta para viver com serenidade o tempo presente, e isso se completa com a estabilidade alcançada em Paris como jornalista cultural, emprego conseguido após uma entrevista com o escritor Julio Ramón Ribeyro. Portanto, esses novos acontecimentos – o emprego e também a mudança para uma moradia mais digna, que não a miserável *chambrita*[108] em que morava – o levam, a duras penas, há conquistar seu espaço e a mostrar que ele conseguiu sobreviver nessa cidade que leva muitos a desistirem e irem embora, como fez Nestor, um dos participantes da comunidade colombiana; ou a desistirem de viver, como fez Jung.

Desse modo, pelo que foi exposto, chega-se a conclusão que desde a chegada de Esteban, o que ele fez foi lutar por um espaço, mas que no final conseguiu vencer as dificuldades de adaptação – com a língua, a cultura, o financeiro – e se auto-afirmou. Nesse processo, houve também a afirmação da sua identidade cultural. Entretanto, acredita-se que isso é possível e facilitado (mesmo com as dificuldades encontradas) pela sua situação social de legalidade no país, já que por ser um imigrante legal não era preciso viver se escondendo; se portar como um clandestino; assumir um emprego de lavador de pratos como única opção para sobreviver, como fez o amigo Jung, mas apenas como complemento na renda financeira; ou tendo que se prostituir para ganhar mais dinheiro, como fizeram Saskia e Susi. Então, Esteban tinha a vantagem de viver livremente, conquistando seu espaço com autonomia por ter um visto de permanência no país que garante e permite sua estadia na França.

[106] BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998. p. 27.
[107] Idem, p. 20.
[108] O aluguel de um quarto é chamado na França de *chambrita*, "espanholizando" *chambre*, que quer dizer quarto.

Sendo assim, é esse simples documento que faz toda a diferença, pois ele não precisava viver com medo de ser deportado, tendo livre acesso no país. Ao contrário de seus amigos, como se percebe no trecho em que Jung passa mal no restaurante, somente Esteban pode levá-lo ao hospital, já que os outros se esquivam por medo da deportação.

> De repente irrompeu uma ambulância dos *Sapeurs-Pompiers*, um corpo cidadãos de primeiro socorros, e Jung foi colocado numa maca e atendido, dores abdominais? o que aconteceu?, que idade tem e de que enfermidade padece? Pensei no pouco que a gente sabe sobre os outros, mesmo entre amigos, e respondi, não sei, senhor, eu estava com ele numa mesa e de repetente ele desabou, está com uma forte dor abdominal, isso é tudo o que posso lhe dizer. Susi e Desirée tinham se afastado e compreendi seu temor: se acontecesse alguma coisa com Jung e elas fossem consideradas testemunhas poderiam ser descobertas como ilegais, detidas e expulsas, por isso não chegavam perto. De novo ficou evidente o que Susi chamava de "meu privilégio", e quando o carregaram na maca e o tiraram do local eu disse, vou junto, é meu amigo. [109]

Portanto, Esteban é um privilegiado pela sua condição de imigração legal e mesmo vivendo, primeiramente em condições periféricas, travando uma luta pela sobrevivência, consegue sua estabilidade financeira e a afirmação da sua identidade. Sua trajetória é marcada por um processo de ascensão, desde a chegada a França apenas com uma mala, morando num quarto miserável e trabalhando como lavador de pratos para complementar a renda até o emprego como jornalista cultural e a moradia mais digna. Então, concomitante a esse processo deu-se a afirmação da sua própria identidade cultural, aglutinada pelas experiências multiculturais e pela reconfiguração de um entre-lugar.

O APAGAMENTO DA IDENTIDADE NA PERSONAGEM JUNG

O coreano Jung chegou à capital francesa fugindo dos conflitos políticos da Coréia do Norte. Lá deixou as lembranças da filha morta aos sete anos, fruto da desnutrição, e a esposa Min Lin, que após o falecimento da filha entrou numa profunda depressão e tentou suicídio, mas como nesse país tal prática é encarada como crime ela foi presa. Assim que chegou à cidade Jung conseguiu emprego no *Les goelins de Pyongang* e como única condição para a sua situação de clandestino se viu obrigado a trabalhar como lavador de pratos no segundo subsolo do restaurante.

[109] GAMBOA, Santiago. *A Síndrome de Ulisses*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006. p. 221.

A personagem é um ente fraturado por fugir de um país que não lhe deu condições de viver dignamente e, principalmente, pela culpa de ter deixado a esposa para trás, como ele mesmo afirma: "sou um miserável, pois abandonei a única pessoa que gostava de mim. Não mereço nada, mas tampouco peço. Vou sobreviver um pouco mais, para ver o que acontece"[110]. Essa culpa o leva a nutrir um desejo de descobrir o paradeiro de Min Lin e juntar dinheiro para trazê-la para Paris.

Esteban é parte importante na descoberta do destino da esposa de Jung, pois o ajudou em todo o processo de investigação, desde a acompanhá-lo na "empresa" que faria o resgate e o transporte de Min Lin ao incentivo para que ele não desanimasse. Entretanto, o coreano era uma pessoa infeliz, que passou a vida toda lutando para sobreviver, morando e trabalhando em condições periféricas e sem a perspectiva de um futuro diferente do que aquele que presenciou no decorrer da vida, pois somente conheceu a palavra sobrevivência. Essa perspectiva fica mais clara neste trecho de uma conversa dele com o amigo Esteban.

> (...) sempre tive pouco, e isso talvez tenha a ver com o fato de meu país ter perdido tudo, e eu, como a Coréia do Norte, tive sempre que refazer, recuperar, perdi o pouco que tive, várias vezes, e a verdade, amigo, é que me acostumei a viver assim, não posso sequer imaginar como será a vida de outro modo, a vida dos demais, de toda essa gente que eu vejo pelas ruas, chegar a uma casa aquecida e ser recebido por uma família, jantar vendo as notícias, são coisas irreais, que não consegui nesta vida (...)[111]

Todas essas mazelas deixadas por uma vida miserável, juntamente com a condição de imigrante na França, num país em que estava sozinho, clandestino, tendo que se esconder para viver, sem recursos financeiros e, portanto, não desenvolvendo sua nova condição identitária, o levou a padecer de uma profunda depressão, diagnosticada quando Esteban o levou ao hospital naquela passagem já mencionada, "O médico que o acompanhava disse que ele tinha estresse crônico, cefaléia e a provável somatização de um estado de angústia, daí as dores abdominais" [112]. Esse diagnóstico já é o começo da doença psíquica Síndrome de Ulisses, ou a Síndrome do imigrante com stress crônico e múltiplo, doença real descoberta pelo doutor Joseba Achotegui[113].

[110] Idem, p. 61.
[111] Idem, p. 328.
[112] Idem, p. 223.
[113] Professor titular da Universidade de Barcelona, psiquiatra e diretor do SAPPIR – Serviço de Atenção Psicopatológica e Psicosocial a Imigrantes e Refugiados – do Hospital de Sant Pere Claver de Barcelona.

A Síndrome de Ulisses apresenta como sintomas a solidão (da família e entes queridos), sentimento de fracasso da imigração, luta pela sobrevivência (alimentar e de moradia) e medo (da deportação e de abusos). Essa doença é sofrida por imigrantes ilegais que vivem situações extremas, traduzindo "os conflitos sociais em idiomas psicopatológicos, desviando a atenção do contexto político e econômico mais amplo para se concentrar no indivíduo como corpo despolitizado e naturalizado".[114]

Joseba Achotegui ao atender inúmeros imigrantes no hospital de Barcelona teve contato com suas vidas sofridas, fraturadas pelo rompimento com a terra natal e pela dor da distância dos familiares. O contato com esses pacientes mais a análise da trajetória de Ulisses, personagem épico que vive a angústia do retorno a Ítaca, sua terra natal, depois de dez anos de vários percalços que o impediam de retornar levam Achotegui a diagnosticar essa doença.

> Soledad, miedo, desesperanza, "...las migraciones del nuevo milenio que comienza nos recuerdan cada vez más los viejos textos de Homero" "...y Ulises pasábase los días sentado en las rocas, a la orilla del mar, consumiéndose a fuerza de llanto, suspiros y penas, fijando sus ojos en el mar estéril, llorando incansablemente..." (Odisea, Canto V), ó el pasaje en el que Ulises para protegerse del perseguidor Polifemo le dice "preguntas cíclope cómo me llamo… voy a decírtelo. Mi nombre es nadie y nadie me llaman todos…" (Odisea Canto IX). Si para sobrevivir se ha de ser nadie, se ha de ser permanentemente invisible, no habrá identidad ni integración social y tampoco puede haber salud mental.(ACHOTEGUI, 2004, p. 39)[115]

A migração na maioria das vezes é motivada por melhores condições de vida, mas ao chegar ao país o imigrante é confrontado com a luta pela sobrevivência e pelo medo constante da descoberta da ilegalidade e isso gera a impossibilidade da saúde metal. Assim, ele vive como ninguém, ou seja, não existe nos registros do país e por isso precisa passar despercebido para não ser deportado. Tudo isso o leva a padecer dessa doença psíquica.

---

[114] PUSSETTI, Chiara. "Corpos em trânsito e sofrimento psíquico". http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%2026%20%E2%80%93%20Migra%C3%A7%C3%B5es,%20Identidades%20e%20Conflitos/GT%2026-%20Ponencia%5BPussetti%5D.pdf, 20/01/2011.

[115] ACHOTEGUI, Joseba. "Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulisses)". http://www.ome-aen.org/NORTE/21/NORTE_21_060_39-52.pdf, 20/01/2011. "Solidão, desespero, medo, '... as migrações do novo milênio nos lembram cada vez mais os textos antigos de Homero' '... e Ulisses passava os dias sentado sobre as pedras, olhando o mar, consumindo-se a força de lágrimas, suspiros e tristezas, fixando seus olhos no mar infrutífero, chorando sem parar... '(Odisséia, Canto V), ou a passagem em que Ulisses para proteger-se do perseguidor Polifemo diz 'Perguntas Ciclope como me chamo... Vou dizer-lhe. Meu nome é ninguém e ninguém me chamam todos... '(Odisséia Canto IX). Se para sobreviver é preciso ser ninguém, se é preciso ser permanentemente invisível, não haverá identidade nem integração social e tão pouco saúde mental".

Sendo assim, sob os efeitos da Síndrome de Ulisses Jung não consegue suportar a realidade e se suicida poucas horas antes da chegada de Min Lin a capital francesa. É seu amigo Esteban quem chora a sua perda,

> Não sei o que aconteceu, respondi, disseram que está no necrotério. Eu sei o que foi, disse o proprietário, pulou da janela do quarto dele, que ficava no sexto andar. Quando o trouxeram ainda respirava, mas morreu antes de entrar na sala de cirurgia. Ia dizer algo, mas as lágrimas me impediram de falar. "[116]

e quem busca saber maiores informações sobre o motivo que o levou ao suicídio,

> O que pode ter acontecido, doutor? perguntei para preencher aquele incômodo silêncio, e ele disse, ah, com os suicídios nunca se sabe, pelo que pude averiguar lendo sua ficha médica vi que era um homem solitário e sem documentos legais, com três hospitalizações recentes por ataques tipo epilépticos, perda de consciência e do senso de realidade, dores abdominais e delírios. Num deles disse estar sendo atacado por pássaros... As coisas difíceis que deve ter vivido, sua auto-estima lá no chão, a sensação de estar indefeso e o medo, tudo isso deve tê-lo levado ao estresse crônico e à depressão. Tem uma doença muito relacionada com esses sintomas, disse o médico, mas não acrescentou mais nada, pois naqueles anos a síndrome ainda não tinha nome. Ainda não havia sido batizada como síndrome do imigrante ou síndrome de Ulisses.[117]

Desse modo, do que foi exposto fica a conclusão que Jung não desenvolve sua nova identidade cultural, já que a sua condição de imigrante ilegal juntamente com a vida de fugitivo do país natal, a dor da perda da filha e a culpa por partir sem levar a esposa fazem dele um homem infeliz, sem perspectiva de vida, solitário, sem auto-estima e constantemente assolado pelo medo. Assim, a condição periférica de sua vida resultou no apagamento da sua identidade – saber quem é, o que quer –, que é uma condição básica do ser humano. A única coisa que a personagem sabia fazer era lutar, como um pequeno animal que tenta sobreviver em meio a imponentes predadores. Nessa batalha pela sobrevivência, Jung perdeu.

Portanto, a abordagem dessa patologia por Santiago Gamboa leva a reflexão de que a imigração ilegal não é apenas um problema político ou social, mas também de saúde pública. E Jung é um personagem literário que reflete a vida de muitos imigrantes ilegais que padecem em outros países sob a alegação de melhores condições de vida. E, como que para exemplificar o que foi falado no início desse trabalho, a arte passa mais uma vez a imitar a vida, num insinuante jogo de verossimilhança.

[116] GAMBOA, Santiago. *A Síndrome de Ulisses*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006. p. 369.
[117] Idem, p. 370.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poucas são as obras literárias contemporâneas que conseguem dialogar com diferentes campos da literatura e mesmo com outras áreas do conhecimento. *A Síndrome de Ulisses* possui essa peculiaridade, pois foi escrita com o olhar agudo frente à atualidade e a maestria de um escritor que sabe passar e contar uma história realmente envolvente e com um "gostinho de quero mais". Cada personagem – seja o angustiado Esteban, a indecisa Victoria, o misterioso Nestor, o sofrido Jung ou a sexual Paula – nos reporta para um mundo particular cheio de idiossincrasias que é difícil abandonar, mesmo com o término da leitura do romance.

Desse modo, objetivando ser apenas um dos olhares possíveis, foi escolhido compreender a obra pelo viés dos Estudos Culturais, enfocando os processos migratórios, as experiências multiculturais e a questão da identidade cultural. Assim, buscou-se avaliar a condição identitária das personagens Esteban e Jung, que mesmo vivendo em condições periféricas semelhantes assumiram destinos opostos. Foi refletido sobre o processo de fundição da identidade do colombiano Esteban que permitiu sua afirmação na capital francesa, contribuída pela sua situação social de legalidade no país; e apagamento da identidade no coreano Jung que o levou ao suicídio, vítima da doença psíquica Síndrome de Ulisses, situação reforçada pela condição de imigrante ilegal.

Portanto, *A Síndrome de Ulisses* é uma obra rica, que permite diferentes leituras, consagrando-se como uma obra pós-moderna que responde aos apelos da atualidade, além de conseguir representá-la fidedignamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHOTEGUI, Joseba. "Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulisses)". http://www.ome-aen.org/NORTE/21/NORTE_21_060_39-52.pdf, 20/01/2011.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

GAMBOA, Santiago. *A Síndrome de Ulisses*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

GONZÁLES, Elena Palmero. Deslocamento / desplaçamento. In: *Dicionário das mobilidades culturais*: percursos americanos / Zilá Bernd... [et al.]. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 109-127.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

PUSSETTI, Chiara. "Corpos em trânsito e sofrimento psíquico". http://www.ram2009.unsam.edu.ar/GT/GT%2026%20%E2%80%93%20Migra%C3%A7%C3%B5es,%20Identidades%20e%20Conflitos/GT%2026-%20Ponencia%5BPussetti%5D.pdf, 20/01/2011.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio. In: *Reflexões sobre o exílio* e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Resumen: El presente trabajo discute la novela *El Síndrome de Ulises* del colombiano Santiago Gamboa. A través de este análisis, se propone una lectura basada en los Estudios Culturales, buscando evaluar la condición identitaria de los personajes Jung y Esteban, los cuales aunque vivan situaciones periféricas semejantes asumen destinos contrarios. Para el desarrollo de esta investigación, será utilizado como apoyo teórico el libro *De la diáspora: identidades y mediaciones culturales,* de Stuart Hall.

Palabras-clave: Literatura comparada, Identidad, Multiculturalismo.

O RESGATE DA FICÇÃO ROMÂNTICA DE CARLOS KOSERITZ

Juliane Cardozo de Mello
jucamello2006@yahoo.com.br

A autora do presente artigo é licenciada em Letras-Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG); mestranda em História da Literatura pela mesma Universidade; bolsista CAPES – Demanda Social; Bolsista dos projetos: "Dicionário de autores de Rio Grande no século XIX" e "O Sistema Literário rio-grandino no século XIX: estudo sobre a sua formação e consolidação", pesquisando a obra ficcional do jornalista alemão Carlos Von Koseritz.

RESUMO:

Esse artigo pretende analisar a novela **Um drama no mar** e o romance **Laura, também um perfil de mulher**, publicados pelo jornalista alemão Carlos Von Koseritz na cidade de Rio Grande nas décadas de 1860 e 1870. A presente análise tem como intuito elucidar um perfil ficcional romântico do referido autor que é conhecido apenas pelos seus escritos de cunho realista e cientificista.

PALAVRAS-CHAVES:

Carlos Von Koseritz; Romantismo; Realismo e Literatura do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

Carlos Von Koseritz, conhecido jornalista no estado do Rio Grande do Sul, nasceu em Dessau na Alemanha em 3 de fevereiro de 1830[118], chega no Brasil em 1851 no veleiro Heinrich como grumete, desertando em Rio Grande em 1852. Viveu em Pelotas onde começa sua carreira jornalística trabalhando na redação de *O Noticiador* e fundando *O Brado do Sul* em 1858, envolve-se em questões políticas na cidade e muda-se para Rio Grande, onde continua desenvolvendo atividades jornalísticas, sendo redator dos jornais *O Povo* e *Eco do Sul.* Novamente envolvido com problemas na política local, passa a residir em Porto Alegre em 1864, onde se consolida na imprensa do estado, dirigindo e redigindo diversos jornais em língua portuguesa e em língua alemã, estabelecendo-se como uma espécie de "porta-voz" dos imigrantes alemães no estado. Reside em Porto Alegre até sua morte em 1890.

[118] Com relação ao nascimento de Koseritz percebe-se nas biografias consultadas grande divergência, José Fernando Carneiro, por exemplo, data seu nascimento em 7 junho 1830, porém Carlos H. Oberacker data o nascimento do mesmo em 3 de fevereiro de 1830 conforme comprovação em certidão de nascimento.

Carlos Von Koseritz é conhecido no estado por ser um dos divulgadores da doutrina realista, bem como de correntes filosóficas em voga na Europa como o determinismo, o evolucionismo e o cientificismo[119]. Esse artigo tem por objetivo elucidar o resgate da ficção romântica do referido autor, que era até o início de minha pesquisa, considerada como desaparecida, fato esse explicitado por biógrafos e historiadores da literatura do Rio Grande do Sul como Guilhermino César (1971, p. 250), Carlos Oberacker (1961, p. 23), Lothar F. Hessel (1976, p. 136) entre outros.

No presente artigo serão analisadas duas obras do autor: a novela *Um drama no mar,* e o romance *Laura, também um perfil de mulher*, ambos publicados na cidade de Rio Grande nas décadas de 60 e 70 do século XIX.

UM DRAMA NO MAR: FICÇÃO E REALIDADE

A novela *Um drama no mar* foi localizada em pesquisas na Biblioteca Rio-grandense (Rio Grande – RS) primeiramente em formato de folhetim no jornal *Eco do Sul* do ano de 1862, com autoria atribuída ao pseudônimo X. Y. Z. A autoria da mesma pôde ser atribuída a Carlos Koseritz por dois motivos: por ser o autor um dos colaboradores do jornal, e principalmente por um anúncio[120] publicado no mesmo jornal em 18 de abril de 1863, divulgando a venda da novela de mesmo título e com autoria de Carlos de Koseritz.

Através de novas buscas na mesma biblioteca encontrou-se um exemplar de uma novela homônima, sem capa e, portanto, sem indicação de autor, data ou local de publicação, mas – no entanto – com texto igual ao folhetim publicado no *Eco do Sul* em 1862, o que trouxe a luz definitivamente mais uma obra desse importante autor radicada no Rio Grande do Sul. Conforme nota ao final desse volume, *Um drama no mar* baseia-se numa tragédia ocorrida em praias gaúchas no ano de 1862, e que o nome real do personagem Elissandro Moriby era Ferdinando Petrina e que esse foi

[119] Com relação aos escritos de Koseritz nas ópticas citadas consultar: CESAR, Guilhermino. *História da literatura do Rio Grande do Sul.* 2. ed. Globo: Porto Alegre, 1971; GERTZ, René.(org.) *Karl Von Koseritz: Seleção de Textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

[120] "Elissandro ou Um drama no mar. Novela marítima, por Carlos de Koseritz. Esta interessante novela original rio-grandense, que narra os horríveis sucessos que se deram nas águas das costas da província, a bordo do palhabote inglês *Whintrop*, acaba de ser publicado num nítido volume em 8. francês. Acha-se à venda nesta cidade na tipografia do *Eco do Sul* e em casa do autor à rua direita n. 122. Em Pelotas, no escritório da empresa do *Eco do Sul*, junto ao armazém dos srs. Toledo & Neto. O preço é 800rs, por volume, em porções maiores de 25 exemplares se faz um abatimento de 10%." Disponível no endereço www.ila.furg.br/ecodosul/1863.htm. Acesso em 19 jun. 2009.

executado no dia 30 de dezembro de 1862, fato confirmado por um site em língua inglesa[121].

Outro dado que corrobora a ocorrência verídica desse "drama no mar" é uma justificativa à publicação do folhetim que foi encontrada no jornal *Eco do Sul* após a exposição do primeiro capítulo, que diz o seguinte:

> **Um Drama no Mar** – É este o título de uma novela que nos foi oferecida pelo seu autor, com o fim de ser publicada em nossas colunas.
> Não lemos senão o princípio que hoje estampamos e por isso nada pode nos acrescentar quanto ao mérito do escrito; julgamos, porém, que ele interessará os nossos leitores, porque lhe serve de base o horrível acontecimento que há poucos dias se deu bem perto de nossas praias e que tanto impressionou o publico do lugar.
> Não hesitamos, pois de recomendar ao publico a leitura da novela com que fomos obsequiados pelo SR. X. Y. Z[122].

Encontrou-se também referências aos homicídios ocorridos no navio nas edições dos dias 9, 10 e 12 de outubro de 1862 do referido jornal, onde vemos os fatos dessa tragédia narrados anteriormente à publicação do folhetim, fato esse que evidencia a utilização dos mesmos na construção da novela, como se pode perceber no trecho retirado do *Eco do Sul* do dia 10 na seção de *Movimento do Porto:*

> Entrou hoje arribado o patacho inglês "Winthrop", que seguia de Paranaguá para Montevidéu, em Latitude 32° 15S e longitude 49°O de Greenwich[123] pediu socorro à barca "Ligeira", a qual lhe concedeu cedendo-lhe o contramestre piloto J. Sabino Gonçalves para dirigir a navegação ao porto de Montevidéu, ou aquele mais próximo que pudesse alcançar, visto que o segundo piloto e carpinteiro do patacho havia cometido e perpetrado crimes de morte do capitão, sua senhora e o 1° piloto do navio; o capitão com um machado sobre a cabeça, o 1° piloto com um tiro de pistola e duas punhaladas, e a senhora com duas punhaladas. Arvorou-se o capitão, mas depois de algumas horas foi preso e algemado pelo resto da tripulação do navio.[124]

Na edição do jornal do dia 12 de outubro, um dia após a publicação do segundo capítulo da novela, vemos menção ao nome do personagem Elyssandro de Moriby e não o do assassino que aparece em nota na segunda edição da novela, como citado anteriormente, o que nos mostra que Koseritz utilizou o nome pelo qual o assassino se identificou e que o seu verdadeiro nome deve ter sido descoberto ao longo do inquérito policial. O piloto do navio que na novela é denominado apenas L., conforme informação também do jornal, chamava-se Lipari, e a reprodução dos

[121] No endereço www.capitalpunishmentuk.org/1837.html, há uma lista das execuções públicas realizadas na Inglaterra entre 1837 e 1868, inclusive de Ferdinando Petrina em 30 dez. 1862.
[122] Trecho retirado do jornal *Eco do Sul* de 11 de outubro de 1862.
[123] No original está escrito "Greenanich", que se acredita ser um erro tipográfico.
[124] Trecho retirado do jornal *Eco do Sul* de 10 de outubro de 1862.

nomes também se estende ao outro piloto Jones, porém não há nenhuma citação nos jornais ao nome da jovem esposa de Lipari também assassinada.

O narrador da novela faz alusão à veracidade dos fatos, mostrando a proximidade entre realidade e ficção no texto, como se pode perceber no seguinte trecho:

> Julgais leitores, que vou contar-vos alguma dessas novelas, que nascem no cérebro do escritor, cujas peripécias são meras invenções, que nada contém de real?
> Não – o que vou narrar-vos tem um fundo de verdade; os fatos se deram, e deram-se bem perto de nossas praias, deram-se há bem pouco tempo; ainda todos estremeçam ao recordarem-se da primeira notícia desses horríveis crimes, que circulou pela nossa pacífica cidade.
> Os fatos são reais; alguns aumentos, algumas liberdades são perdoáveis por certo do escritor, que se vê obrigado a revestir o descarnado esqueleto da horrível realidade, como os ouropéis de fantasia.
> Nesse horripilante drama, que durante dias formou o assunto de todas as conversações, houve mistérios ocultos, abismos, que não foi permitido perscrutar ao público, mas que pode o escritor utilizar-se deles para colorir a sua narração.
> Nem tudo quanto vou narrar-vos é constatado pelos fatos, nem tudo é real; muitas vezes abandonarei as rédeas á minha fantasia, mas muitas outras cenas são a fiel pintura do ocorrido, e vós o sabeis.[125]

A novela é composta dos fatos verídicos noticiados nos jornais da época - os crimes, a autoria dos mesmos, os nomes dos personagens e etc. - acrescidos da trama ficcional que apresenta os motivos dos assassinatos, motivos esses que em nenhum momento foram explicitados nos jornais, que são os “aumentos” dados aos “mistérios” pelos “ouropéis da fantasia” como nos elucida o narrador no trecho supracitado.

O enredo da novela é, então, um triângulo amoroso entre Marília – nome dado à esposa de Lipari, que pode nos remeter à pastora Marília musa das poesias de Tomás Antonio Gonzaga - L... e Elissandro. O enlace dá-se pela disputa amorosa entre Elissandro e L... pelo amor de Marília, o que acarretará todo o conflito da trama, que gira em torno do amor não correspondido de Elissandro juntamente com seu ciúme e seu sentimento de vingança por ter sido desprezado pela amada e humilhado por seu esposo. Vê-se com isso que o texto enquadra-se bem nas características da novela clássica: “mesclando o relato verídico ao fantástico ou mítico, e apelando para o lirismo ou para digressões oratórias e retóricas, a ficção clássica serviu de berço à novela bem como a outras modalidades literárias

[125] KOSERITZ, Carlos de. *Um drama no mar*. Rio Grande: Tip. Eco do Sul, 1863. p. 1.

medievais"[126], com longas digressões do narrador, com a natureza interferindo nas ações, além de utilizar um dado verídico que marcou os habitantes rio-grandinos.

Apesar de fundar-se na tradição da novela clássica, de apresentar referências a pintores renascentistas[127] e utilizar-se de vários artifícios neoclássicos; o enredo, a caracterização dos personagens, a descrição da natureza e os aspectos religiosos são característicos do Romantismo, e vemos aí uma evidência ao cenário da época: um período de transição não só na política, mas também na literatura que tenta afirmar-se como independente da literatura portuguesa, buscando muitas vezes na literatura européia o "molde" a ser seguido, e, como se vê nessa novela, fundindo os padrões clássicos ao Romantismo nascente.

Massaud Moisés explica essa congruência devido ao fato de:

> a estética romântica, com sua demofilia, transforma a novela num de seus meios prediletos de atingir os leitores. Um dos prazeres da burguesia, então alçada ao poder, era fornecido pelas obras literárias. E entre essas a novela ocupava posição proeminente. Graças à sua estrutura, correspondia à ânsia de entretenimento, evasão e sonho, duma classe imersa num cotidiano monótono e raso. Viciada na leitura amena e no teatro ligeiro, somente lhe interessava o aventuresco e o fantasioso que a novela podia ministrar-lhe. Assim se explica (outras razões poderiam ser aduzidas, mas fugiriam do escopo destas considerações) que as narrativas folhetinescas alcançassem tanto êxito, inclusive nas formas mais vulgares, como a novela de cordel ou em fascículos. No século XIX, proliferaram as infindáveis novelas de folhetins, estampadas nos jornais e depois reunidas em volume. Algumas vezes, a garantia de acolhimento por parte do público, notadamente o feminino, fazia que os editores lançassem as novelas em livro, em vez de fragmentá-las em capítulos semanais ou quinzenais[128]

Passemos a uma análise dos aspectos românticos e neoclássicos da novela. Comecemos por elucidar a respeito do narrador que, nessa novela, mostra-se como um narrador onisciente intruso, pois esse não apenas narra, mas expõe seu ponto de vista, comenta os fatos e até faz certo juízo de valor, analisando as atitudes das personagens segundo o seu posicionamento a cerca das venturas e das desventuras de ser marinheiro, comparando com suas vivências, e com a religião, julgando as atitudes de Elissandro segundo aspectos divinos. Pode-se perceber também que a mesma é constituída a partir do ponto de vista de um espectador que tira suas conclusões a respeito dos fatos e conta-os a sua maneira, tanto assim que a mesma vai alternando-se entre primeira pessoa e terceira pessoa, em que o narrador faz inferências aos leitores, justificando ou reafirmando os fatos.

[126] MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária***.** 14° ed. São Paulo: Cultrix, 2000, p.103

[127] Há referências na narrativa a quadros do alemão Hans Holbein (1497/1498 – 1543) e do holandês Rembrandt (1606 – 1669).

[128] Idem, Ibidem.

Com relação às personagens, pode-se dizer que elas são apresentadas de forma idealizada e que todas são planas, segundo E. M. Forster, não evoluindo ao longo da narrativa, bem ao estilo romântico e característico das novelas, com L... sendo o herói característico, honrado e viril, e Marília a virgem pura, bela, graciosa[129]. É em Elissandro que se concentra toda a dualidade do texto: jovem, belo, de bom caráter, porém assassino, mas igualmente não apresenta complexidade, sendo que sua mudança de caráter pode ser justificada como uma dominação demoníaca que faz cometer os crimes.

A natureza também está presente de forma idealizada, estando relacionada aos sentimentos pelos quais passam os personagens da novela: ao início do texto, antecedendo o conflito, a tarde é descrita como amena, rósea, banhada pelo Febo, deus romano que personifica a luz - fusão do romântico e do neoclássico -, e essas características remetem à tranquilidade e, por isso, o ambiente é positivo; à medida que os fatos vão ocorrendo, vai surgindo uma tempestade que vai se intensificando no desenlace das ações, desde o planejamento do crime, até as memórias da família que trazem a Elissandro uma espécie de consciência do ato que irá cometer, e os crimes juntamente com o estupro de Marília, em que a tempestade intensifica-se ainda mais, até no final vir novamente à calmaria, após Elissandro ter sido capturado pelos marinheiros do navio.

Nessa novela, o tempo é cronológico e demarcado como um tempo histórico, pois o narrador descreve ações que aconteceram “em nossas praias” e que chocaram a população rio-grandina devido à brutalidade dos assassinatos e, sendo essas, segundo narrador nas páginas iniciais, muito comentadas por todos na região. O navio, como espaço, simboliza a vulnerabilidade das personagens e dos acontecimentos, pois esses estão sempre a mercê das tempestades, que podem ocasionar um naufrágio, como de fato ocorre, pois, nessa noite de tempestade, a derrota do navio e os assassinatos mudam seu destino rumo à morte.

Aspecto também importante que nos leva aos traços românticos dessa obra é a presença da religiosidade, como se pode perceber na supremacia de Deus sobre o homem exposta no trecho abaixo:

> é então que ao mesmo tempo nos sentimos enormemente grandes em face desses terríveis elementos, que fazemos obedecer ao nosso “quero”, e infinitamente pequenos em relação a

[129] A descrição dessa personagem em inúmeros momentos na narrativa remete a *Marília de Dirceu* de Tomás Antonio Gonzaga.

Deus, nosso criador, que tamanho poder doou ao homem, com a inteligência; é então que compreendemos bem a palavra de Deus.[130]

E com isso o narrador mostra uma intensa preocupação com o julgamento divino e um grande temor a Deus, sendo que não só no trecho ilustrado, mas como em outros, pois o narrador julga os acontecimentos sobre ótica divina, com a presença da dualidade bem x mal, o que também é bem característico desse movimento, mostrando com isso o moralismo cristão que planeia a novela de início ao fim.

E essa visão da religião opõe-se às opiniões explicitadas por Koseritz em seus artigos publicados em diversos jornais gaúchos[131], já que nesses mostra-se contra os jesuítas e de forma anticlerical devido à tentativa de igreja católica de tornar cristãos os imigrantes, como ele, nas colônias alemãs. Koseritz também se mostrava evolucionista e cientificista e muito familiarizado com a ótica realista que surgia no país, sendo que se correspondia com Tobias Barreto, um dos fundadores desse movimento no Brasil.

A mitologia greco-romana, elemento neoclássico, também está presente nessa novela, pois temos deuses do paganismo como referentes a determinadas ações ao longo da narrativa: temos Febo, já citado, Éolo, Morfeu e, por fim, ainda aparece a beleza divina de Marília, representada como uma "estátua da antiga Grécia". Esses elementos mitológicos vão se sucedendo ao longo do texto de acordo com o desenvolvimento da ação da calmaria à tempestade e ao acontecimento final que marca o fim trágico de Marília.

A novela em análise se diverge em inúmeros aspectos do romance que será analisado posteriormente, publicado mais de dez anos depois, pois como é característico do gênero, os acontecimentos narrados competem a um único momento da vida dos personagens, não se sabe o que aconteceu antes dos mesmos terem embarcado nessa viagem a caminho da morte, não são narrados nem mesmo os fatos que levaram aos crimes, esses são apenas mencionados em um diálogo entre Marília e L..., e por essa característica em conjunto com a

[130] KOSERITZ, Carlos de. *Um drama no mar*. Rio Grande: Tip. Eco do Sul, 1863. p. 22.

[131] A exemplo disso vejamos as palavras de Koseritz na conferência *O homem (erro antropocêntrico)*-(1878): "A bíblia, coerente no seu erro, diz que Deus fez o homem à sua imagem. É falso, senhores. É o homem quem fez Deus à imagem sua, (...) o Deus das religiões cristãs é um perfeito antropomorfismo(...). *In:* GERTZ, René.(org.) *Karl Von Koseritz: Seleção de Textos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.54

tragicidade dos acontecimentos, essa novela se assemelha da tragédia[132], o que se pode evidenciar com as palavras de José Marcos M. de Macedo em posfácio à *Teoria do Romance* de Lukács:

> Na abstração, a novela tende para o corte trágico. Tragédia e novela compactam ao máximo o vínculo entre personagens, empilham num único gesto camadas de afetos, absorvem comoções de que seus atos são o rastilho imediato. O ângulo que adotam, porém, é inverso: 'Uma [a tragédia] é a abstração da grande racionalidade, da representação das necessidades que se atravessam mutuamente, a resolução perfeita e integral de cada possibilidade [...]. A outra [a novela] é a abstração da irracionalidade o mundo da desordem dominado por instantes inesperados, surpreendentes, que tudo sublevam, refratário a análises, o mundo dos momentos não-causais'(*SuF*[133], p.168)[134]

LAURA, TAMBÉM UM PERFIL DE MULHER E O ROMANCE DE COSTUMES

O romance *Laura, também um perfil de mulher* foi publicado em Rio Grande no ano de 1875 e reeditado em Porto Alegre no ano de 1887. Esse romance também vinha sendo considerado desaparecido pela crítica, mas foram encontrados em nossas pesquisas dois volumes do mesmo: um volume da primeira edição na Biblioteca Rio-grandense e outro volume da segunda edição na Biblioteca da Pontifica Universidade Católica – PUC (Porto Alegre-RS), exemplar recebido em doação após a morte de Júlio Peterson.

Esse romance é tipicamente romântico e caracteriza-se como um romance de costumes – romance urbano, modelo em voga na literatura oitocentista, como evidencia Antônio Candido:

> O que mais atraiu o leitor daquele tempo em matéria de romance parece ter sido o de costumes, no qual ele encontrava a vida de todo o dia, sem prejuízo dos lances romanescos que eram então indispensáveis. O brasileiro parecia gostar de ver descritos os lugares, os hábitos, o tipo de gente cuja realidade podia aferir, e que por isso lhe davam a sensação alentadora de que o seu país podia ser promovido à esfera atraente da arte literária.[135]

A voga desse modelo de romance principiou no Brasil com Joaquim Manuel de Macedo com *A moreninha* (1844), mas foi com José de Alencar sua consolidação. O espaço do romance de Koseritz, não é o interior do Rio Grande do Sul, como na

[132] Esta equivalência se torna clara com uma simples comparação: em *Édipo Rei* de Sófocles o parricídio não é narrado e as ações se dão apenas na passagem do não-conhecimento ao reconhecimento, o que aconteceu anteriormente só se sabe pelo diálogo dos personagens, e, além disso, o suicídio de Marília em *Um drama no mar* é uma forma moderna da punição de Édipo, e essas semelhanças encontradas evidenciam mais uma característica neoclássica dessa novela que é a retomada de temas e formas clássicas.

[133] José Marcos M. de Macedo cita *Die Seele und die Formen: Essays* (1971) de G. Lukács.

[134] LUKÁCS. Georg. *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica.* Tradução de José Marcos Mariani. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000. p. 209-210.

[135]CANDIDO, Antônio. *O Romantismo no Brasil.* São Paulo: Humanitas, USP, 2004. p. 37

novela anteriormente analisada, mas sim ambientes urbanos: a Corte do Rio de Janeiro, a Europa e a cidade de Petrópolis, que mesmo não sendo um ambiente tipicamente urbano, constitui-se como um cenário pitoresco onde a burguesia carioca aprecia as belezas naturais, aspecto que evidencia a influência desses autores nesse romance.

O enredo do romance é o amor como uma transação comercial, pois Laura é "comprada" por Artur Moreira, e apesar do amor existente entre eles, ambos vivem em um casamento de aparências porque a donzela orgulhosa não aceita ter sido tratada como uma mercadoria. A semelhança com o romance *Senhora* de José de Alencar é evidente, ainda mais pelo ano de publicação – ambos os romances são publicados em 1875 – o que mostra que Koseritz deve ter sido influenciado por Alencar na composição de *Laura*[136].

Apesar de o enredo ser o mesmo, os dois romances se distinguem pelo objeto de transação: em *Laura* é a jovem que é comprada e o comprador aproveita-se de um momento de dificuldade financeira de seu pai para efetuar a compra; já em *Senhora* é o ambicioso Fernando Seixas que se vende a uma desconhecida, Aurélia, a jovem que no passado foi desprezada pelo rapaz e que após receber uma herança vinga-se efetuando a compra de seu amado. O desfecho das disputas amorosas também é muito distinto: em *Laura* Artur morre e Laura suicida-se; e em *Senhora* Fernando Seixas e Aurélia se reconciliam e o *happy end* é garantido.

E essa quebra de expectativa em relação ao final feliz, típico do Romantismo, pode evidenciar já uma presença do pensamento realista nos escritos românticos de Koseritz, e, além disso, pode elucidar um intuito de atingir um maior público leitor, ou seja, não ser lido apenas pelo público feminino, que visa às histórias de amor, mas ser lido também pelo público masculino, o que se pode perceber pelo desfecho heróico do protagonista que morre em nome da honra de sua pátria.

Outra semelhança com a ficção alencariana é o subtítulo do romance *também um perfil de mulher* que está presente no romance *Lucíola* (1862). O perfil de mulher exposto por Koseritz é o da jovem aristocrata: rica, egoísta, temperamental, dominada pela luxúria, educada superficialmente, uma dama dos salões da Corte, disputada por inúmeros pretendentes, autoconfiante e acima de tudo orgulhosa.

[136] Ou de fato pode ter ocorrido o contrário – Alencar ter sido influenciado por Koseritz – fato esse pouco provável devido aos meios de circulação de livros no Brasil do século XIX, pois dificilmente um livro escrito no interior do Rio Grande do Sul chegaria a ser lido na Corte.

A personagem título do romance é descrita em suas características físicas de forma idealizada, como é típico do Romantismo, porém o seu caráter é descrito como vulnerável, a futilidade é a sua marca, o orgulho seu maior defeito e o causador de sua derrota, e a índole da jovem – um perfil de mulher – é exposta como um exemplo da má educação dada às moças da Corte, que são preparadas para serem damas de baile ao invés de donas de casas, o que, na perspectiva moralizadora do narrador, é elemento causador dos problemas do país, pois as mulheres não sabem serem mães e com isso não educam seus filhos para serem grandes homens, o que evidencia um posicionamento machista e uma crítica social muito grande ao papel da ascendente burguesia nos problemas do país.

Artur Moreira é descrito de forma idealizada tanto no aspecto físico como no aspecto moral, é um homem que conheceu as desventuras da pobreza e que depois de herdar uma significativa herança manteve sua firmeza de caráter não cedendo, ao contrário de Laura, às amoralidades da burguesia. No início do romance o personagem em conversa com seu amigo João Aguiar - um típico funcionário público – elucida seu desapontamento com a sociedade brasileira e sua vontade de abandonar sua corrupta pátria, intuito esse abandonado após se apaixonar pela filha da burguesia. O personagem pode ser considerado o alterego de Koseritz o que se pode reconhecer através do seguinte trecho:

> Mal se espalhara a nova de minha inesperada fortuna e imediatamente me vi cercado da solicitude daqueles que outrora tudo me haviam negado. Ofereceram-me imediatamente deputação geral, condecorações, títulos, - enfim todas essas bugigangas com que costumam seduzir os tolos. Recusei naturalmente tudo e vinguei-me pelo mais solene desprezo dessa sociedade que outrora me fizera precito, porque era pobre. Livre de cuidados materiais, estudei o nosso mundo social e político. Ah, meu velho, que tristes frutos colhi desse estudo. Não vejo senão a dissolução de costumes, a mercancia, o interesse pessoal, o demônio da frase. Os ouropéis da declamação mal podem ocultar a hedionda e purulenta chaga de nossa sociedade, tão jovem ainda e já tão decrépita. Apossou-se do meu espírito um profundo desprezo pelos homens e pelas coisas do país e eu diria que fatal foi a minha riqueza arrancando-me as últimas ilusões, se a mesma não me oferecesse os meios de fugir dessa atmosfera de sórdidas lutas do interesse pessoal e de declamações que só servem para ocultar a miséria dos oradores.[137]

Mesmo quando Artur compra a mão de Laura, aproveitando-se do desespero do pai da moça, não é descrito pejorativamente e sua atitude é justificada pelo desprezo da moça que feriu o orgulho do bravo homem. É nesse personagem que se encontra o

[137] KOSERITZ, Carlos Von. *Laura, também um perfil de mulher***.** Rio Grande: Tipografia J.J.R. da Silva, 1875. p.16

heroísmo da narrativa, pois esse morre a fim de defender a honra de seu país, ganhando com isso a redenção perante a amada, que diz ao fim do romance:

- Tenho a honra de ser brasileira, murmurou ela, tenho a honra... Sim ele tinha honra, muita honra, honra até o último suspiro, meu Artur, meu herói![138]

Os personagens desse romance também são planos, segundo a classificação E. M. Forster, e assim como os personagens da novela anteriormente analisados, não evoluem ao longo da narrativa, são retratos da sociedade brasileira dos oitocentos: Laura a donzela fútil, educada à francesa, com um pai condescendente que deixa a filha agir instintivamente sem lhe dar limites e torná-la uma capaz de gerir um lar; Artur como o homem firme, com uma moral impecável, o herói dessa narrativa. Laura é representada de maneira distinta apenas após a morte do esposo, momento em que pára de imperar seu orgulho, e onde a loucura a faz desfazer-se dos bens herdados e suicidar-se no rio onde viu o amado pela primeira vez.

A natureza é descrita no romance de maneira idealizada e está presente nos três momentos decisivos da narrativa: ao início da narrativa quando Laura e Artur se conhecem a beira de um rio em Petrópolis, momento esse que é marcado pelo desprezo da jovem o que gera todos os conflitos da narrativa e onde já é explicitado seu destino, como se pode ver neste trecho: “De novo fixou-se o seu olhar no ponto luminoso no meio das águas e ela murmurou: - É singular... Aquela água me atrai... parece dizer-me: vem!” [139]; está presente na morte de Artur que ocorre em um vasto campo, onde Laura se perde em meio à vegetação não conseguindo evitar a tragédia; e ao fim do romance no suicídio de Laura já anunciado no primeiro capítulo da narrativa.

O narrador é onisciente intruso, com a perspectiva de um espectador que narra julgando os personagens e utilizando-os como um exemplo da conspurcação da sociedade, como fica evidente na seguinte exposição:

É tempo de ensinarmos à nossas filhas o valor dos minutos que voam e do trabalho que nobilita: é tempo de lhes fazer compreender que a verdadeira missão da mulher não é no baile, no concerto, no teatro, mas no lar doméstico. Ensinemo-las a pensar, a clara e logicamente pensar, ainda que seja só um quarto de hora por dia; tratemos de desenvolver nelas a nobre emulação de ser mais alguma coisa do que figurinos de moda livremo-las da frase, do desejo de *brilhar nos salões;* demos-lhe em dote, em vez dessa tintura superficial de instrução, que se resume em dizerem quatro frases banais em Francês, - pensar lógico, sã razão, sobriedade, amor ao trabalho e espírito econômico, e afinal conseguiremos ter uma geração de mães próprias a nos darem rapazes aptos para serem algum dia homens

[138] Idem, p. 77

[139] Idem, p. 10.

normais, que possam livrar-nos da tirania da frase e fazer com que o Rio de Janeiro não seja mais o Paraíso de quanta *cocotte* emérita queira deixar Paris para fazer fortuna à custa de tolos e perverter os nossos costumes.[140]

Koseritz, nesse romance, segue os padrões da época e essa moralização presente na voz do narrador é corrente nesse gênero nascente no Brasil que acaba se tornando a expressão romântica por excelência justamente por ser uma forma acessível de leitura não somente para a elite, mas para a burguesia em geral, se tornando assim uma forma eficaz para instruir a sociedade. Antonio Candido nos dá duas causas para o sucesso do gênero romance que corroboram o que aqui foi explicitado:

Em primeiro lugar a ampliação do público ledor, devida à participação mais efetiva do povo na cultura, depois dos movimentos democráticos. Daí um desenvolvimento da imprensa periódica e da indústria do livro, que solicitaram desde logo um tipo **accessível de literatura** – bastante multiforme para agradar a muitos paladares, relativamente amorfo para se ajustar às conveniências da publicação. Em segundo lugar mencionemos a vocação histórica e sociológica do Romantismo, estimulando o interesse pelo comportamento humano, considerado em função do meio e das relações sociais. Ora, o estudo das sucessões históricas e dos grupos sociais, da rica diversificação estrutural de uma sociedade em crise, não cabia de modo algum na tragédia ou poema: foi a seara própria do romance, que dele se alimentou, alimentando ao mesmo tempo o espírito histórico do século.[141]

O nacionalismo também está presente nesse romance, mas não na descrição de paisagens, ou do índio como nos romances célebres da literatura brasileira do século XIX, e sim em forma de patriotismo, pois Artur Moreira morre em duelo com um argentino na cidade de Genebra na Suíça, causado pelas ofensas que este profere ao Brasil e aos seus habitantes, em virtude de modificações no cenário da disputa platina, como se pode depreender do seguinte trecho do romance:

Não faltaram em suas palavras injúrias ao Brasil, cuja sociedade ridicularizou, cuja Corte amesquinhou e de cujo exército e povo escarnecia, nos mais injuriosos termos: - Pícaros, macacos, negritos, eslavos, etc. - eram os termos que aplicava aos brasileiros. A mudança ministerial não passava, em sua boca, de uma ridícula farsa, destinada a produzir efeito no Rio da Prata.
- Mas enganam-se os tais Quixote, continuou ele, a Confederação está armada a pronta a dar nova lição aos covardes imperiais, já por mais de uma vez castigados pelo valor dos argentinos. Minha pátria tem esse Nicolau Avellaneda, meu amigo e companheiro da escola, um presidente moço, ativo e corajoso, representante da *Jeunesse dorée* de Buenos Aires, que não recuará. Temos um numeroso exército, armamento moderno navios encouraçados - finalmente tudo quanto é necessário para dar estrepitosa lição aos escravos de D. Pedro II, que, se venceram no Paraguai, foi somente devido ao valor das tropas argentinas e a perícia de nossos generais. Aqueles infelizes nada teriam feito sem os valentes homens da

[140] Idem, p. 8.
[141] CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira* v. I- II. São Paulo: Itatiaia, 1975.

Confederação; só sabem correr, como sempre correram, quando a sós se achavam em frente do inimigo.[142]

O tempo no romance é cronológico e compreende o encontro inicial de Laura e Artur Moreira, o período do casamento, a viagem ao Velho Mundo, períodos esses não datados, até a morte de Artur que ocorre em Julho de 1875, conforme um epitáfio presente ao final do romance.

A influência da cultura européia, principalmente a francesa, está demarcada no romance não só nas críticas feitas pelo narrador, mas paradoxalmente em seu próprio discurso, pois esse se utiliza, ao longo da narração, de inúmeras palavras no idioma francês mostrando que, apesar de criticar, narra na perspectiva de um integrante da burguesia carioca. A importação de expressões francesas pode se verificar no seguinte período:

E tinha razão: o pequeno lago como que escondido em seu ninho de verdura, sombreado pelas graciosas formas das palmeiras e bambus, coberto de lindas plantas aquáticas, espelhando-se em suas cristalinas águas os rutilantes raios do sol, que já se erguera acima da muralha de montanhas, oferece um espetáculo de belíssimo efeito, uma *scénerie* que na Europa atrairia visitas de turistas dos quatro ângulos do mundo e que, entretanto no nosso Brasil só é conhecida de um ou outro *habitué* de Petrópolis.[143]

No romance há muitas referências a obras literárias como, por exemplo, o poema *Fausto* (1806) de Goethe, o romance *O mercador de freiras* (1818), do escritor francês Laurent Pierre de Jussieu, a obra de Petrarca, os *Lusíadas* de Camões, bem como referências ao filósofo francês Proudhon, ao pensador grego Pirro de Élida, a figuras histórias como Julio César e Emilio Castelar, Nicolás Avellaneda e Simão de Nantua, à mitologia grega nas figura de Medusa, Níobe e Tântalo. O que mostra que o romance é escrito para leitores “cultos”, isto é, com conhecimentos políticos, históricos, literários e etc. e evidenciando que a narrativa é destinada a uma minoria culta, fato esse que também ocorre em *Um drama no mar* onde Koseritz cita quadros de pintores europeus, bem como a mitologia grega.

Outro ponto em comum com a novela anteriormente analisada é o cunho trágico trazido pelo suicídio de suas protagonistas - Marília desonrada por Elizandro arranca as ataduras dos ferimentos e morre e Laura afoga-se em um rio – que cumprem seu destino que apesar de pressentido pelas personagens não consegue ser evitado.

[142] KOSERITZ, Carlos Von. *Laura: também um perfil de mulher*. Rio Grande: Tipografia J.J.R. da Silva, 1875. p. 67-68

[143] Idem, p.19

Em ambas as narrativas não há o final feliz tão caro ao Romantismo, muito pelo contrário há o destino vitimando casais apaixonados, o amor em ambas as narrativas é vinculado à desgraça e não à felicidade.

CONCLUSÕES

A novela e o romance apresentados neste artigo ilustram o Romantismo em sua fase de criação no Brasil, apresentando pontos em comum com obras lançadas no mesmo período, como *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo. A esse respeito, as palavras de Antonio João Silvestre Mottin, "os romances singelos [de Koseritz] retratos da vida sociocultural-política, como *Nini*, *Inês*, *Laura*, *A donzela de Veneza*, imitam Joaquim Manuel de Macedo"[144], que também se aplicam ao *Um drama no mar*, pois na novela há a explanação da vida marítima, tão conhecida do narrador e também do próprio Koseritz. Com relação às obras citadas, só foram encontradas as duas obras aqui estudadas, que são as únicas obras literárias que permaneceram do período inicial do escritor alemão em terras brasileiras.

A novela *Um drama no mar* e o romance *Laura, também um perfil de mulher* constituem-se em uma face romântica desconhecida do jornalista Koseritz, que ficou marcado pelos seus escritos revolucionários, e são também uma parte da literatura do Rio Grande do Sul que até então só se tinha notícia em antologias, biografias e histórias da literatura e mesmo assim consideradas como desaparecidas. A partir dessa pesquisa tornou-se possível o reconhecimento e a redescoberta de um capítulo até então desconhecido da formação da nossa literatura.

ABSTRACT:

This article intends to analyse the soap opera **Um drama no mar** and the romance **Laura, também um perfil de mulher**, published by the germany journalist Carlos Von Koseritz in Rio Grande city on the 60's and 70's. The present analyse have with a intuit elucidate a romantic ficcional profile of refered author that was known only by his stamp realistic and cientificist writings.

KEYWORDS:

[144] ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de (org). *Pequeno dicionário de literatura do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Novo Século, 1999, p.52.

Carlos Von Koseritz; Romanticism; Realism; Literature of Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1990.
BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega* v. I-III. Petrópolis: Vozes, 1986-1987.
CANDIDO, Antonio. *O Romantismo no Brasil.* São Paulo: Humanitas, USP, 2004.
CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira* v. I- II. São Paulo: Itatiaia, 1975.
CAPITAL Punishment U.K. 1837 - 1868 Public executions. www.capitalpunishmentuk.org/1837.html,12/02/ 2009.
CARLOS VON KOSERITZ. Porto Alegre: Museu de Comunicação Social, 1996.
CARNEIRO, J. F. *Karl Von Koseritz*. Porto Alegre: IEL, 1959.
CESAR, Guilhermino. *História da literatura do Rio Grande do Sul.* 2. ed. Globo: Porto Alegre, 1971.
COUTINHO, Afrânio; SOUSA, Galante de. *Enciclopédia de literatura brasileira.* São Paulo: Global; Rio de Janeiro: FBN, 2001.
FERREIRA, Athos Damasceno. *Imprensa literária de Porto Alegre no século XIX.* Porto Alegre: UFRGS, 1975.
FLORES, Moacyr. *Dicionário de História do Brasil.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
GERTZ, René.(org.) *Karl Von Koseritz: Seleção de Textos.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

HESSEL, Lothar F. *O Parternon Literário e sua obra.* Porto Alegre: Flama IEL, 1976.
HOLBEIN, Hans. pt.wikipedia.org/wiki/Hans_Holbein,_o_Jovem, 05/06/ 2010.
KOSERITZ, Carlos de. Um drama no mar. *Eco do Sul*. Rio Grande, 11 out. a 4 nov. de 1862.
KOSERITZ, Carlos de. *Um drama no mar*. Rio Grande: Tip. Eco do Sul, 1863.
KOSERITZ, Carlos Von. *Laura: também um perfil de mulher.* Rio Grande: Tipografia J.J.R. da Silva, 1875.
LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo.* São Paulo: Ática, 1989.
LUKÁCS. Georg. *A Teoria do Romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica.* Tradução de José Marcos Mariani. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.
MARTINS, Ari. *Escritores do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: UFRGS/IEL, 1978.
MOISÉS, Massaud. *A Criação Literária.* 14° Edição. São Paulo: Cultrix, 2000.
OBERACKER, Carlos H. *Carlos Von Koseritz.* São Paulo: Anhambi, 1961.
REIMBRANDT. bloglog.globo.com/FCKeditor/UserFiles/Image/ Thiago301, 05/06/2010.
ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice; ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de (org). *Pequeno dicionário de literatura do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Novo Século, 1999.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

De molduras, quartetos e estações: *Assim na terra*

Cláudia Lorena Vouto da Fonseca[145] (UFPel)

Resumo

A análise de uma obra pelo viés da Intertextualidade é uma das mais produtivas formas de abordagem do texto literário. A Intertextualidade, como procedimento, revela-se indispensável para a investigação das relações dialógicas entre textos, desde os pioneiros estudos que se fizeram tendo por objeto a obra de arte literária. No entanto, podemos dizer que essa noção, tal como a concebemos hoje, vem se formando gradualmente. Desde os primeiros trabalhos do estudioso russo Mikhail Bakhtin, até a contemporaneidade, com Tiphaine Samoyault, por exemplo, foi um longo caminho percorrido, até compreendermos a Intertextualidade como uma via de acesso responsável, não apenas pela reinvenção, mas também pela invenção. *Assim na terra* do gaúcho Luiz Sérgio Metz, narrativa contemporânea, e objeto de nossa investigação, contempla esses aspectos, promovendo essa abertura para o produto novo, ressimbolizado, de que nos fala Michel Garcia.

Neste estudo, intentamos destacar o jogo intertextual especificamente nos dois ciclos de estações, que são os momentos inicial e final de *Assim na terra,* fundamentais para a compreensão dessa obra, que tem no intertexto, e no jogo que se estabelece com a Biblioteca suas características dominantes.

Palavras-chave: *Intertextualidade, Assim na terra, Luiz Sérgio Metz*

Assim na terra, do sul-rio-grandense Luiz Sergio Metz, publicada em 1995, é obra singular, naquilo que diz respeito a diversos aspectos, sobretudo aqueles relacionados a sua construção/estruturação, e a forma de tratamento de tempo e espaço. Nela temos um narrador que vai dar conta, em um relato fragmentário e não convencional, dos principais momentos de sua vida, desde a infância. O espaço

[145] Doutora em Literatura Comparada pela UFRGs, Professora Adjunta na UFPel.

configurado já no começo da narrativa é o espaço comum ao sujeito pampeano. Acompanhamos a travessia desse narrador dilacerado, pela terra desolada, em uma experiência de aprendizado e vertigem, que culmina em seu relato posterior.

A obra começa e termina com ciclos de estações, fundamentais para sua compreensão. Estes, longe de se constituírem em simples ornamento ou espécie de exercício de estilo, são determinantes para a possibilidade de ocorrência do narrado, assegurando-lhe verossimilhança: no interior dessa moldura estão um tempo e um espaço possíveis apenas enquanto tempo e espaço delimitados, a exemplo do que ocorre na pintura, em que a moldura envolve e encerra uma cena, um espaço e um tempo fixados. Trata-se de um discurso extremadamente pictórico o que se apresenta no ciclo de estações.

Esse diálogo que se estabelece com o discurso da pintura se dá em mais de um nível. Primeiramente, através de uma escritura que poderíamos denominar *impressionista*, já que se faz por pinceladas verbais que formam uma cena ou um retrato, uma escrita fragmentária, que lembra a polifonia das cores, que é a técnica da pintura impressionista. Além disso, o próprio autor explicita esse diálogo, por meio da referência direta a pintores conhecidos, como Botticelli, ou por alusão a obras de diferentes escolas, como o Cubismo e o Surrealismo. E, ainda, pela percepção de uma estrutura, formada pelas molduras quadripartidas e o quadro central, característica de um retábulo. Cada uma das quatro telas iniciais vai, gradativamente, conduzindo a leitura e o olhar a um espaço que vai se tornando específico à medida que essa leitura e esse olhar avançam em direção à peça central, à semelhança também de portas que vão se abrindo e que transpomos até o centro. O mesmo ocorre com as quatro telas finais, guardadas suas especificidades, as quais vão, também, gradativamente apontando em direção a um espaço e um tempo que se está ainda por se fazer, um espaço e um tempo que se abrem em direção ao futuro, diferente das quatro primeiras peças, que se situam em um tempo passado e, mais que passado, ancestral. Portanto, nesse sentido, e apenas nesse, essa estrutura não é circular, pois não retorna ao ponto de partida. Em relação à natureza, esta é cíclica, as estações se repetem, embora o tempo, e mesmo o espaço e o sujeito, sejam outros.

Destaque-se que é no primeiro ciclo que esse diálogo com a pintura é mais evidente, ou mais marcado. No segundo ciclo não há referências à pintura, porém

percebemos uma aproximação do discurso narrativo com o cinematográfico. O protagonista recorda cenas que passaram ou que são construídas a partir de suas reflexões e divagações. É um mundo-filme que ele constrói interiormente, e a câmera acompanha e projeta essa interioridade.

Porém, o trabalho da intertextualidade nas molduras não se restringe ao diálogo com as artes visuais. As quatro estações tanto no princípio quanto no fim de *Assim na terra* se estruturam sobre o poema *Os quatro quartetos (1943)*, de T.S.Eliot, obra que é considerada não apenas como o momento mais alto de toda a criação poética eliotiana, e de sua técnica composicional basilar: a experiência da fragmentação.

Quatro são os quartetos, quatro são as estações e quatro os elementos que a eles correspondem, tanto na obra de Eliot quanto na de Luiz Sérgio Metz. O diálogo com Eliot é explícito, e não apenas formalmente, mas liricamente. No meu fim o meu princípio, no meu princípio meu fim, um *leitmotiv* em *Assim na terra*, o que nos faz pensar em uma espécie de circularidade nessa obra, no sentido de que o princípio da trajetória do protagonista esclarece seu fim, diégetico, e é esclarecido por este.

Em relação aos dois ciclos, mais especificamente, podemos dizer que, no que diz respeito ao primeiro, este constitui-se em porta de entrada ao universo da obra, porém, essa entrada não se dá de forma convencional, digamos, pois o reconhecimento gradual ou lento do chão em que pisamos não nos é permitido, somos lançados no centro de uma cena que se caracteriza pela exacerbação dos sentidos. O discurso é causa de estranhamento e não deixa tempo para racionalização. Trata-se, aqui, da apresentação de um mundo ancestral, meio mágico, dionisíaco, construído a partir de fragmentos de discurso e imagens, os quais estabelecem um espaço que é terreno, mas que é também o do Sul mítico, povoado por espectros de antepassados e feitos heróicos, e um tempo cíclico, sensorial, de comunhão com os elementos e estações. A existência humana se dá em paralelo aos ciclos da natureza.

Podemos observar uma progressão nesse primeiro ciclo, naquilo que diz respeito ao espaço e àqueles que o habitam, que vai da apresentação de uma terra generalizada a uma terra e espaço específicos: o Sul. O mesmo se dá com o ser humano, que se “regionaliza” à medida que vai franqueando as portas que darão

acesso, a um entre eles, ao espaço da experiência limite que irá viver, uma espécie de processo iniciático que é, ao mesmo tempo, projeto e busca. A mesma progressão que observamos em relação ao espaço e ao sujeito, observamos em relação à palavra, ou, mais especificamente da palavra não elaborada, apenas símbolo, ao verbo, à palavra que se vai articulando à medida que portas vão dando acesso à posse da palavra que vai dizer desse povo, desse espaço e desse tempo, além de possibilitar a concretização do projeto pessoal do narrador, que se torna apto a sair em busca.

Essa entrada se dá a partir da ultrapassagem de quatro portas, que correspondem cada uma delas a um elemento e a um estágio-estação. Em relação a essa particularidade é interessante destacar que, nesse mundo que a princípio se define por simbólico, essas portas que correspondem a etapas de um processo iniciático remetem não apenas à simbologia própria do número quatro[146], mas também a antigos rituais de iniciação, mais especificamente aos que fazem parte da tradição dos sufis. Nesse universo ancestral, justifica-se a simbologia.

Quanto às formas de citação, referência ou alusão presentes no primeiro ciclo, elas não são propriamente literárias em termos de conteúdo. Já no que se refere à forma, o diálogo que se estabelece com T.S.Eliot é evidente, porém a intertextualidade se dá a partir da forma, da estrutura, e do ritmo de sua Poética do fragmento. Além disso, temos o mesmo tempo primordial e cíclico das estações que encontramos em parte da obra de Eliot, notadamente nos *Quatro quartetos*. Porém, não se trata, aqui, de citação direta ou de referência explícita. Essa opção pelo não aproveitamento de conteúdo como citação literal ou referência explícita, tomadas do autor com o qual dialoga nos ciclos de estações, prática da qual se vale Metz na obra em sua totalidade, deve-se, provavelmente, ao fato de que, se o objetivo do primeiro ciclo é situar um espaço que vai se particularizando até definir-se como o espaço do Sul, que é, geograficamente, o sul da América do Sul, que não é o mesmo 'sul' de Eliot . Na epígrafe inicial da obra, são citados dois versos do poema "Enterro dos mortos"*,* de *A terra desolada,* de Eliot: "Leio, quase toda a noite, e no

[146] A simbologia do número quatro remete ao quadrado e à cruz. "Desde as épocas vizinhas da pré-história, o 4 foi utilizado para significar o sólido, o tangível, o sensível. Sua relação com a cruz fazia dele um símbolo incomparável de plenitude, de universalidade, um símbolo totalizador." Cruzamento de um meridiano e de um paralelo o quatro simboliza o terrestre, a totalidade do criado e do revelado, a Terra. (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 1997, p. 761).

inverno vou ao sul." (ELIOT, 2004, p.139)[147]. Poderíamos supor que a utilização da epígrafe é mais um elemento do jogo intertextual construído por L.S. Metz, que se permitiu essa liberdade e, de forma deliberada aponta para esse jogo de espelhos que constitui *Assim na terra*. Por esse motivo, pela não correspondência de espaços, é que as imagens tomadas de empréstimo na composição do primeiro ciclo de estações não são literárias, mas sim aquelas que o autor empresta das artes plásticas, nesse caso as da pintura, em um diálogo que é intertextual, mas também interdisciplinar.

Diferente é o contexto do segundo ciclo, o qual retoma o primeiro, no que diz respeito a personagens e espaço. Diferente também é o lirismo, agora desencantado. O mundo continua cíclico, pois o tempo da natureza é cíclico, assim como o da memória. As estações continuam se sucedendo, porém não se trata mais de um tempo elementar, de comunhão entre o homem e a natureza, no qual tudo obedecia ao ritmo desta, inclusive os acontecimentos.

O espaço também se modifica e o sujeito sofre as mudanças que se estão operando. O tempo aponta para um futuro em que a técnica dita as regras do viver, e há a constatação da impossibilidade de deter esse avanço, ou o ritmo das mudanças, em um mundo que se torna cada vez menor e padronizado. A terra amarga uma espécie de esterilidade e as relações que se estabelecem entre os homens tornam-se mais superficiais, regidas pelo individualismo. Sensação de incomunicabilidade. Por isso a busca de um refúgio, que pode ser o lugar e o tempo do mito, esse entre-lugar, o lugar da saudade, habitado e habitável.

Após a experiência vivida, tem lugar o momento da avaliação do que se viveu a partir do amadurecimento que advém dessa experiência. O narrador se questiona, filosofa, analisa e divaga, também. Aqui os sentidos estão presentes, mas é a razão que predomina. A tentativa de compreensão racional dos fatos da vida. Não por

[147] A tradução da obra de Eliot utilizada pelo autor não é a mesma, ou talvez ele tenha traduzido diretamente do inglês ou de outra língua, já que na tradução de Ivan Junqueira para a as *Obras completas*, de Eliot, versão que utilizamos, os versos: "I read, much of the night, and go south in the winter.", estão desta forma traduzidos: "Leio muito à noite, e viajo para o sul durante o inverno"

acaso, esse ciclo é mais filosófico, digamos. No cômputo final, a constatação de que se há conclusões, fragmentadas que sejam, há ainda muito mais perguntas sem resposta, pois o que está por vir é impossível prever. A função das molduras foi a de conter o tempo suspenso. No primeiro ciclo elas preparam aos poucos o tempo mágico do narrado, no segundo, estas vão gradativamente apontando para o futuro em aberto. E são novamente quatro as portas a serem franqueadas.

O diálogo com T.S.Eliot se dá também em termos de conteúdo, além da forma, mas não se trata de citação explícita, e sim do aproveitamento de temas, entre os quais há uma equivalência. As imagens já não são mais emprestadas das artes plásticas, da pintura, como no primeiro ciclo. Talvez por isso a menor preocupação com sons e cores, coadjuvantes na construção mental de uma pintura, caso do primeiro ciclo. São imagens literárias que o autor toma de empréstimo, da obra de Eliot, especificamente. Há, ainda, correspondência das estações com os elementos, e os quatro estágios que compõem o segundo ciclo são mais narrativos que os do primeiro, sobretudo a medida que se avança em direção à última porta.

Porém, se “muito tempo depois as coisas retornam”, não há uma circularidade tradicional, se assim podemos denominar, em *Assim na terra*. Há, sim, uma espécie de circularidade, como já dito, no sentido de que o princípio da trajetória do protagonista esclarece seu fim e é esclarecido por este. O ciclo de estações do final é que dá origem ao primeiro ciclo e ao narrado. Mas em sua totalidade, a obra não é circular, ela não se fecha em si mesma, pois há uma abertura em direção ao futuro.

Segundo Octavio Paz,

> A figura geométrica que simboliza a prosa é a linha: reta, sinuosa, espiralada, ziguezagueante, mas sempre para diante e com uma meta precisa. [...] O poema, pelo contrário, apresenta-se como um círculo ou uma esfera – algo que se fecha sobre si mesmo, universo auto-suficiente no qual o fim é também um princípio que volta, se repete e se recria. (PAZ, 1982, p. 83/84)

O crítico mexicano afirma que, nas obras em que “as frases não se sucedem obedecendo a uma ordem conceitual ou narrativa, mas são presididas pelas leis da imagem e do ritmo” (PAZ, 1982, p. 87), a prosa se nega a si mesma, o que faria delas verdadeiros poemas. Mas Octavio Paz diz também, e nesse caso parece

prever o que virá, que “as obras do tempo que nasce não estarão regidas pela idéia da sucessão linear e sim pela idéia de combinação: conjunção, dispersão e reunião de linguagens, espaços e tempos.” (PAZ, 1972, p. 137)

Assim na terra, comprova o que se esboça, para Octavio Paz, à época, uma idéia de combinação. Nela estão presentes, por exemplo, as duas figuras, a linha e o círculo, pois, embora impregnada de lirismo, a prosa não pode ser negada, é de prosa que estamos falando. *Assim na terra* é uma narrativa, é também linha para diante, abertura para o que está por se fazer, e que poderá se constituir de novas circularidades, não se sabe, com intervalos de suspensão temporal, talvez, premência do sonho. Ou uma regressão? Pois a indefinição e a impossibilidade de previsão, somadas ao quadro geral do presente, geram angústia no narrador. No entanto, o rumo é em frente, preservando, da forma que for possível, a origem.

Assim, podendo ser apreciadas em separado, as telas que envolvem a tela principal, ápice do narrado, o acontecimento propriamente dito, têm, na leitura de seu conjunto, uma leitura mais significativa, a partir da produção de sentidos outros, responsáveis não apenas pela compreensão da obra em sua totalidade, mas também por seu ineditismo e pela experiência de leitura-fruição que proporciona.

Quanto ao tempo do discurso, ainda, diríamos que este se apresenta complexo, pois se observa uma concomitância entre o tempo presente do narrado e o tempo anterior a este.

“Elaborar um atalho que una os vários tempos ao tempo, e o tempo ao tempo do tempo” (METZ, op. cit., p. 94). Escrever sobre o sul seria escrever o tempo, o tempo não concreto, não apreensível. Seria também escrever um espaço, que é apreensível pelo olhar, embora não o seja este que ele quer fixar. O desafio é criar um atalho, essa possibilidade de unir tempos e espaço não concretos, não apreensíveis pelo olhar, transfundir os tempos em um espaço que não pode nem sequer ser abarcado pelo olhar, pela mirada física. Essa é a chave da obra e seu objetivo.

Em relação a esse aspecto, percebemos que é intenso o diálogo estabelecido com o autor argentino Jorge Luís Borges, com a totalidade se sua produção, de uma maneira geral e, de uma maneira específica com a obra *Ficções*. É muito o tempo de Borges que é aproveitado em *Assim na terra*, um tempo mítico, circular, com portas

que se abrem deixando que os tempos se tornem concomitantes, se sobreponham; os deslocamentos temporais; a suspensão do tempo. É de Borges também que são aproveitados símbolos e imagens recorrentes: o labirinto; o espelho; o duplo; a Biblioteca; a memória e o olvido; o fantástico, as questões filosófico-metafísicas e as literárias, além da História; o princípio da *mîse en abyme*. O recurso de alterar o curso do tempo, que Metz empresta do autor argentino, está presente em muitos dos contos deste, como *O Sul* e *O jardim das veredas que se bifurcam*, um dos mais complexos da produção do autor argentino, no qual o tempo e o labirinto são os temas dominantes. Nele, a exemplo do que ocorre em "O Sul", o protagonista adentra um outro mundo, mais elementar, e num outro tempo, e num espaço que é labirinto. É evidente, também o diálogo com outro conto da mesma obra: *O milagre secreto*, no qual o tempo narrativo se suspende durante um ano para permitir ao protagonista completar a tragédia que estava escrevendo, ele que já está diante do pelotão de fuzilamento.

Podemos, portanto, ver o aproveitamento que Metz faz dos contos, na produção de *Assim na terra*, tanto no que diz respeito às questões temáticas, quanto ao tempo e ao labirinto, o qual é sobretudo uma obra, embora a intertextualidade com Borges em *Assim na terra* vá além do diálogo entre textos, pois há uma relação de projetos entre autores ou, mais especificamente entre *Assim na terra* e a Biografia de Evaristo Carriego, escrita por Borges em 1930, determinante para a concretização do projeto de Luiz Sérgio Metz. O projeto de Metz é o de materializar o tempo de Aureliano e, de certa forma, o próprio Aureliano, o "poeta menor da antologia", estabelecendo ainda uma filiação literária, a exemplo do que Borges se propõe com Evaristo Carriego. Ambos teorizam a respeito e deixam clara sua intenção nas biografias que escrevem sobre esses autores. São projetos bem sucedidos, embora apenas um deles tenha tido tempo suficiente para nos dizer mais sobre isso fora de sua obra.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luís. *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé, 1974.

_____. *Obras Completas – 1975/1985*. Buenos Aires: Emecé, 1989.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

ELIOT, Thomas S. *Essais choisis*. Paris: Éditions du Seuil, 1950.

_____. *T. Eliot – Obra completa. Vol I. Poesia*. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Arx, 2004.

METZ, Luiz Sérgio, *Assim na terra*. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 1995.

_____. *Aureliano de Figueiredo Pinto*. Coleção 'Esses Gaúchos'. Porto Alegre: Tchê!, 1986.

PAZ, Octávio. *Signos em rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

SAMOYAULT, Tiphaine. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo e Rothschild, 2008.

SARLO, Beatriz. *Jorge Luis Borges, um escritor na periferia.* Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo: Iluminuras, 2008.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

Simposio 2 Educación y Nuevas Tecnologías

PROGRAMA DE FOMENTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

Rosemeri Coelho Nunes

Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC)

rose@ifsc.edu.br

Possui graduação em Ciências da Computação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Graduação em Licenciatura pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Especialização em Informática e Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Tecnologia da Informação (presencial) e do Curso Superior em Gestão Pública (na modalidade a distância) do Instituto Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Informática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de adultos, educação a distância, computação gráfica e programação.

Resumo

Este artigo apresenta o Programa de Fomento ao Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de graduação presencial do IF-SC, denominado PROTIC, com foco na concepção e implementação de modelos de cursos com a aplicação e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas pedagógicas.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e comunicação, ensino presencial, ensino à distância.

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IF-SC, é uma instituição centenária que passou por importantes mudanças estruturais o que lhe rende a denominação de Liceu Industrial de Florianópolis, em 1937, Escola Industrial de Florianópolis, em 1942, Escola Industrial Federal de Santa Catarina, em 1965, Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF/SC) em 1968, Centro Federal de Educação Tecnológica

(CEFETSC) em 1994.e Instituto Federal de Santa Catarina em 2008. Com a transformação em Instituto Federal, o IF-SC passou a ofertar cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, aperfeiçoamentos, especializações e mestrado.

Conta com dezessete campi implantados e em processo de implantação. Um dos objetivos do IF-SC é garantir a seus alunos uma formação profissional que esteja em sintonia constante com as transformações e avanços tecnológicos. Por isso é realizada uma avaliação periódica de seus cursos e a criação e implantação de outros que venham ao encontro das necessidades emanadas do próprio mundo do trabalho.

Em 2006 o IF-SC passa a participar do sistema Universidade Aberta do Brasil, investindo na interiorização e ampliação da oferta de ensino público na modalidade à distância, atuando em três estados, com diversos cursos.

Com a experiência adquirida em EAD e com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação conseguimos expandir a sala de aula para um universo maior, permitindo educar pessoas em qualquer lugar e a qualquer hora, proporcionando-lhes autogestão, aprendizagem autônoma, flexibilidade e adaptabilidade.

2. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TIC

As tecnologias de informação e comunicação estão alterando a relação entre ensinar e aprender, abrem novos horizontes e oferecem aos educadores a possibilidade de utilizar diversas ferramentas que podem melhorar o processo de ensino aprendizagem, tornando o ato de aprender mais interativo, concreto e cooperativo.

Neste sentido torna-se imprescindível capacitar professores no uso destas tecnologias aprimorando seu "fazer" pedagógico indo além do que faziam os professores desde séculos atrás com o uso de quadro e giz. Cabe aos educadores criar uma estratégia docente inserindo e usufruindo dos benefícios da tecnologia para mudar os paradigmas e a prática educativa por vezes caduca e obsoleta que predomina na educação. O mundo evolui diariamente e há uma infinidade de ferramentas que abrem novas oportunidades de acesso à aprendizagem e ao conhecimento na medida em que permite ao estudante explorar melhor o tempo de que dispõe.

As instituições de educação profissional precisam se atualizar, adaptando e interagindo com a evolução tecnológica, fazendo a aproximação e potencialização do trabalho pedagógico mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Sabemos que as Tecnologias da Informação e Comunicação tem-se revelado essenciais no desenvolvimento da sociedade e sua disponibilização em massa conduzem a diversas alterações que vão desde a forma de comunicação entre os diversos membros da sociedade até sua influência nas atividades econômicas e, a educação não pode deixar de usufruir dos benefícios advindos desta disponibilidade.

A informação que antes era produzida e divulgada através da pedra, do papiro, do papel, da madeira, enfim, hoje e produzida e divulgada através de meios digitais. Podemos digitalizar textos, figuras, sons, vídeos, elaborar digitalmente as mais diversas experiências e inúmeras simulações. Associado a isso, essas informações podem ser disponibilizadas num ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA). AVEA são softwares que proporcionam ao professor a possibilidade de criar cursos e disciplinas que podem ser acessados pela internet. Isso permite gerenciar conteúdos, acompanhar o desempenho dos alunos e, ao mesmo tempo, liberta alunos das paredes de sala de aula na medida em que permite que o mesmo acesse o conteúdo desta disciplina a qualquer hora e em qualquer lugar, assista a aulas gravadas, tenha acesso a exercícios, textos, reveja experiências e simulações já realizadas e mais, possam compartilhar informações com colegas de turma, tirar dúvidas com seu professor, sem ter que esperar a próxima aula. É, portanto, uma poderosa ferramenta para a construção coletiva do conhecimento.

3. PROGRAMA DE FOMENTO AO USO DAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO NO ENSINO DE GRADUAÇÃO PRESENCIAL DO IF-SC - PROTIC

O Programa de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação no ensino de graduação presencial do IF-SC foi contemplado através do Edital[148] nº15 de 23 de março de 2010 da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

[148] http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf. 15/04/2011

CAPES. Este edital, denominado Fomento ao uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos cursos de graduação tem por objetivo

> Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de cursos tecnológicos avançados em instrumento útil para a otimização da gestão universitária.

O Programa de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação no ensino de graduação presencial do IF-SC - PROTIC[149] baseia-se na experiência obtida a partir dos programas e cursos ofertados na modalidade à distância. O PROTIC visa auxiliar a conceber e implementar modelos de cursos com a aplicação e uso das tecnologias da comunicação e informação no ensino de graduação presencial, em razão da previsão da oferta de um grande número de cursos de graduação previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional ao longo do período 2009-2013, em especial a partir do ano de 2011.

3.1 METODOLOGIA

O programa PROTIC esta estruturado no formato de oficinas de caráter prático, semipresenciais assistidas (incluindo momentos presenciais e à distância), incorporando material didático específico produzido por uma equipe formadora. Utiliza laboratórios com mobilidade e acesso remoto a redes de computadores e tem como foco a instrumentalização no auxílio da incorporação das tecnologias de comunicação e informação no cotidiano da educação na modalidade presencial.

As oficinas estão norteadas pela associação direta do conhecimento utilizado no ensino de graduação presencial com as novas tecnologias normalmente aplicadas no ensino à distância. O objetivo é permitir ao professor apropriar-se das novas tecnologias e vislumbrar uma incorporação imediata no seu cotidiano. Através do Departamento de Educação à Distância, todo o suporte à implantação e o uso das novas tecnologias estará disponível aos professores com aplicação imediata durante e após o processo de capacitação.

149 http://ead.ifsc.edu.br

O suporte metodológico a ser disponibilizado inclui:

a) auxílio à construção de Programas Pedagógicos de Cursos (PPC).

b) desenvolvimento de material didático-pedagógico;

c) desenvolvimento de videoaulas.

Dentre as novas tecnologias a serem disponibilizadas com aplicação imediata estão:

a) utilização de ambiente virtual de ensino-aprendizagem;

b) desenvolvimento de aplicações baseadas em laboratórios remotos;

c) desenvolvimento de objetos de aprendizagem baseados em laboratórios virtuais.

A duração prevista para o programa é de 12 meses, iniciamos em outubro de 2010 e finalizando em outubro de 2011. Ao todo, durante o período de execução do programa, serão atendidos 15 *campi e* ofertadas 314 vagas.

O programa é composto pelos módulos descritos no **quadro 1.**

Módulo	Objetivo
Modelos Pedagógicos e Produção de Materiais	Capacitar professores para a construção de projetos pedagógicos de cursos (PPC) que facilitem e priorizem a aplicação das tecnologias de comunicação e informação como ferramentas de aprendizagem e para a produção de material didáticopedagógico a ser disponibilizado em formato impresso ou digital, utilizando uma linguagem dialógica aplicada em educação à distância que facilite o autoaprendizado e fomente a produção e divulgação do conhecimento.
Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem	Capacitar professores a construir, utilizar, gerenciar e disponibilizar conteúdos em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA) com aplicação direta nas disciplinas e cursos ofertados no ensino presencial.
Produção de videoaulas	Capacitar e instrumentalizar professores para a produção de material instrucional baseado em vídeo, desenvolvidos para ilustrar e enriquecer o conteúdo didático.
Produção de Material Impresso	Mostrar a aplicabilidade de material didático impresso típico da Educação à Distância, com características tais como organização textual, apresentação gráfica e linguagem.
Laboratórios Remotos	Difundir conhecimentos sobre a utilização de laboratórios remotos, propiciando aos professores conhecimentos sobre a capacidade da aplicação dessa tecnologia como forma de facilitar o acesso de alunos a

	laboratórios e racionalizar investimentos.
Laboratórios Virtuais	Apresentar técnicas de construção de objetos de aprendizagem utilizando laboratórios virtuais e suas vantagens didático-pedagógicas.

.

Para cada módulo a ser ofertado no programa PROTIC foi desenvolvido material didático composto por:

a) Um volume de referência, incluindo material de consulta e orientação para aplicação das tecnologias de comunicação e informação no ensino presencial, e

b) Um volume de atividades, para acompanhamento das oficinas, nos momentos presenciais e a distância, com a função de auxiliar na produção de conteúdo/projeto/produto específico de cada módulo.

Com relação a execução das oficinas, cada módulo do programa possui uma carga horária de 14h sendo 3h presenciais e 11h à distância, sendo:

a) O primeiro momento, presencial, que tem por objetivo fundamentar e mostrar as potencialidades de cada tema abordado, direcionando os professores a vislumbrarem a aplicação na sua área de conhecimento.

b) O segundo momento, à distância assistido por tutoria de conteúdo, leva os professores a produzirem conteúdos e materiais no tema da oficina. Durante o segundo momento podem ocorrer, ocasionalmente, videoconferências ou webconferências.

Dessa forma, pretende-se que os resultados sejam imediatos e que o programa PROTIC possibilite a implantação e difusão das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino de graduação presencial permeando também nos demais níveis de ensino ofertados.

Para cada módulo integrante do programa tem-se uma equipe responsável, sendo:

a) Um coordenador por módulo e um professor, responsáveis pela gestão de conteúdo e execução do curso;

b) Dois tutores de conteúdo, responsáveis pelo assessoramento aos orientadores na execução de conteúdo e pela assistência aos integrantes dos grupos de capacitação.

c) O módulo de Produção de videoaulas é formado por dois orientadores, dois tutores de conteúdo e três tutores de operação de equipamentos de gravação e produção de vídeo (câmeras, teleprompter, microfones, videoconferência, webconferência).

Possui ainda uma equipe de gerenciamento e apoio técnico, incluindo:

a) coordenador geral;
b) comitê gestor;
c) apoio de organização do projeto;
d) suporte técnico do ambiente virtual de aprendizagem;
e) equipe de apoio de produção de material (diagramação e design gráfico);

4. OFICINA PILOTO

Em março de 2011 realizou-se no campus de Florianópolis a primeira oficina do PROTIC, denominada oficina piloto. O objetivo desta oficina era validar a metodologia adotada, o material elaborado e a utilização das TIC. Desta oficina participaram vinte professores. Através da aplicação de questionários e de uma avaliação final realizada em um seminário que ocorreu após a capacitação, diversos dados foram levantados e ajustes estão sendo realizados para que o PROTIC inicie nos diversos campi do IF-SC em maio de 2011.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Fomento ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de graduação presencial do IF-SC tem como foco a atuação docente em sala de aula. Este curso pretende capacitar o professor no uso das mídias para que aplique no processo de ensino e aprendizagem de forma integradora, articulada e autoral, com o objetivo de atualizar as linguagens, integrar as mídias e as tecnologias, renovar as estratégias didáticas garantindo aos educadores condições de produção em diferentes mídias, resultando assim numa maior qualificação dos profissionais da educação.

A meta, em curto prazo, é a capacitação dos professores no uso de diversas mídias possibilitando a implementação gradativa em disciplinas já trabalhadas no ensino presencial. Em médio prazo, buscamos implementar, na educação presencial, o uso de tecnologias como ferramentas pedagógicas em consonância com a orientação do MEC (Portaria do MEC nº.

4.059, de 10 de dezembro de 2004), que permite que até 20% da carga horária das disciplinas de um curso de graduação presencial, já em andamento, possam ser oferecidos na modalidade a distância. Em longo prazo, vislumbra-se a possibilidade de oferecer cursos de graduação a distância desvinculados de programas financiados. O programa pretende atender a todos os *campi*, abrangendo uma amostra de professores de todos os cursos já implantados ou previstos no PDI.

Estima-se o atendimento de professores e servidores de, aproximadamente, 40 cursos ou 50% dos cursos presenciais previstos no PDI 2009/2013 do IF-SC.

O IF-SC pretende institucionalizar este programa transformando em capacitação permanente sendo obrigatória para professores recém admitidos e facultativo aos demais. Será mantido na internet, no site do Departamento de Educação à Distância http://ead.ifsc.edu.br informações sobre o programa PROTIC, com seus dados, estatísticas e informações complementares no decorrer e após a execução do programa.

Abstract

This article presents the Program for Promotion Information Use and Communication Technology in undergraduate presential teaching, called PRO-TIC, delivered at IF-SC,l with focus on the design and implementation of model courses by means of the application and use of Information and Communication Technology as pedagogical tools.

Keywords: Information and communication technology, presential teaching, distance learning.

ESTUDANDO SOFTWARES MATEMÁTICOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Maria Madalena Dullius – madalena@univates.br

Possui Licenciatura Curta em Ciências pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (1991), Licenciatura Plena Em Matemática pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (1993), Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade de Burgos-Espanha (2009). Atualmente é professora auxiliar do Centro Universitário UNIVATES, atuando nos cursos de graduação e no Mestrado em Ensino de Ciências Exatas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática Aplicada e Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Modelagem Matemática e uso de tecnologias no ensino da Matemática.

Marli Teresinha Quartieri – mtquartieri@univates.br

Possui graduação em Ciências - Licenciatura de 1º Grau pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Alto Taquari (1987), graduação em Matemática - Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação Ciências e Letras do Alto Taquari (1989), especialização em Educação Matemática pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1998) e mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004), doutoranda em Educação na Universidade Vale do Rio dos Sinos - RS. Atualmente é professora do Centro Universitário UNIVATES, na área de Matemática atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ensino-aprendizagem, uso de tecnologias no ensino de Matemática e olimpíada matemática.

Centro Universitário UNIVATES

ESTUDANDO SOFTWARES MATEMÁTICOS COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

É senso comum falar sobre o uso do computador no processo de ensino aprendizagem, mas na prática escolar ainda existe pouca utilização desse recurso. Partindo dessa prática, o Projeto Explorando Softwares Matemáticos no Ensino Médio, procura proporcionar aos alunos de Ensino Médio da região a inserção no contexto tecnológico e aos professores acesso a ferramentas importantes para seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE

Softwares; inserção tecnológica; Ensino de Matemática, Ensino Médio

INTRODUÇÃO

Mudanças sociais e tecnológicas tem feito a escola repensar seus objetivos. As perspectivas com que encaramos o processo ensino aprendizagem estão mudando na medida em que vão se desenvolvendo novas teorias sobre como aprendemos e pensamos. Pesquisas (Valente, 1999[150], Oliveira et. al., 2008[151], Gomes et. al., 2002[152]) indicam que o uso das tecnologias pode se tornar um grande aliado ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, proporcionando novas formas de pensar e agir.

No meio acadêmico, observamos que na prática escolar ainda existe pouca utilização desse recurso na maioria das áreas de ensino. O uso das tecnologias ainda não tem sido devidamente explorado, tampouco integrado ao cotidiano da

150 VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento.* Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

151 OLIVEIRA, S. S. de, NETO, H. B., GOMES, A. S. "Avaliação de software educativo para o ensino da matemática – o caso das estruturas aditivas". Disponível em , 06/2008.

152 GOMES, A. S.; et al. *Avaliação de software educativo para o ensino da Matemática.* WIE. Florianópolis, 2002.

prática escolar. Para muitos o computador continua sendo algo estranho, porém poderia ser visto como uma possibilidade de representar o conhecimento e de buscar novas alternativas e estratégias para a compreensão de conteúdos em todas as áreas de ensino.

Durante os anos de 2005 e 2006, desenvolvemos a pesquisa intitulada "O Ensino e a Aprendizagem da Matemática em Ambientes Informatizados: concepção, desenvolvimento, uso e integração destes no sistema educacional"[153], que teve por objetivo verificar se os professores de Matemática nas escolas da região do Vale do Taquari[154], usavam recursos tecnológicos, como e para que os utilizavam, que dificuldades enfrentavam em relação ao seu uso e caso não os usassem, porque não o faziam. Partindo das informações, elaboramos estratégias visando contribuir para o maior uso do computador em sala de aula, buscando verificar sua influência na aprendizagem da Matemática.

Como resultados obtivemos que os recursos computacionais ainda são pouco usados nas aulas de Matemática devido à falta de Laboratórios de Informática em muitas escolas, bem como a insegurança dos professores frente a esse instrumento. Além disso, percebemos que os professores têm consciência da necessidade de inserir tecnologias nas aulas, mudando suas práticas pedagógicas para tentar enriquecer as aulas com atividades diferentes e torná-las mais interessantes e atraentes, bem como relataram sobre a motivação e o interesse dos alunos nas práticas pedagógicas realizadas utilizando *softwares* Matemáticos.

Durante a realização da pesquisa, alguns professores trouxeram seus alunos para realizar atividades nos Laboratórios de Informática da UNIVATES e estes comentaram a satisfação pelo fato da Instituição abrir as portas. Além disso, esses professores e outros também manifestaram interesse na continuidade dessa possibilidade que também é um motivador para este trabalho. Dessa forma, objetivando proporcionar aos estudantes do Ensino Médio da região do Vale do Taquari a inserção no contexto tecnológico, por meio da manipulação de *softwares*

[153] DULLIUS, M. M., et al. *O ensino e a aprendizagem da Matemática em ambientes informatizados.* Relatório final de Pesquisa, Lajeado, 2007.

[154] A região do Vale do Taquari é composta por 36 municípios, localizada a uma distância aproximada de 150Km de Porto Alegre (capital do Rio Grande do Sul/Brasil), na região central do Estado.

matemáticos, estamos promovendo sessões de estudos nos Laboratórios de Informática da UNIVATES, que é o foco de problematização no presente trabalho.

ABORDAGEM TEÓRICA

É comum falar sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Os recursos computacionais estão cada vez mais disponíveis e inseridos nos diversos setores da sociedade e podem se constituir em uma importante ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico, tornando as aulas mais dinâmicas e possibilitando ir além da linearidade tão comum no ensino tradicional, onde o professor é o sujeito principal do processo.

Inúmeras pesquisas indicam que o uso do computador pode se tornar um grande aliado para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, viabilizando a realização de novos tipos de atividades e de novas formas de pensar e agir (Balacheff e Kaput, 1996[155]). Entretanto, este potencial ainda não tem sido devidamente explorado e integrado ao cotidiano da prática escolar, ficando restrito a discussões teóricas e acadêmicas. Para as escolas e para muitos professores, as tecnologias continuam a ser um corpo estranho, que provoca sobretudo incomodidade. O receio de ficar para trás tem levado a escola a investir na compra de equipamentos, muitas vezes deixando para segundo plano o ensino das novas tecnologias.

Belloni (2001) [156] diz que a realidade de perplexidade e o despreparo dos professores na escola, frente às mudanças trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação são evidências que merecem uma investigação detalhada para conhecermos efetivamente a realidade na qual o professor esta inserido, levando em conta que a prática docente pouco mudou ao longo do tempo e, no entanto, os alunos não são mais os mesmos.

Roldão (1999)[157] enfatiza que as mudanças rápidas que ocorrem na sociedade em função das tecnologias da informação e comunicação exigem do

[155] BALACHEFF, N., KAPUT, J. "Computer-Based Environments in Mathematics", pp. 469-501. En *International Handbook of Mathematical Education*, Bishop, A. Et al (eds), Kluwer Academic Publishers, 1996.

[156] BELLONI, M. L. *O que é Mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

[157] ROLDÃO, M. C. "Formação de Professores: qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade". In: *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e Práticas em análise*. Lisboa: Porto. Editora, 1999.

professor sua capacitação para o uso de tecnologias cada vez mais sofisticadas. Essa capacitação está ligada a natureza de sua formação inicial e continuada. Sabemos que a formação inicial é apenas uma etapa e capacitar não significa fornecer receitas e sim conscientizar o profissional para o desempenho de uma função com qualidade, que forneça subsídios para que este acompanhe a dinâmica da sociedade. Sensibilizar e conscientizar os professores de Matemática para a importância das tecnologias como subsídio para o fazer pedagógico é uma das metas mais importantes a serem cumpridas. Para estas mudanças se concretizarem é necessário criarmos novos processos e métodos para o trabalho pedagógico, o que significa investirmos nas tecnologias de informação e comunicação adequando-as ao atendimento destas necessidades de demanda, utilizando-as especialmente como ferramenta a serviço da formação permanente e continuada das pessoas na busca do conhecimento.

Segundo Freire e Prado (2000)[158] é imprescindível que o professor busque fazer a coesão entre sua prática pedagógica e os meios tecnológicos, sendo assim, deveríamos pensar em reconstruir o referencial norteador de uma prática, e deixar de encarar a informática como um recurso, mas pensar nela como uma forma de (re)pensar a educação como um processo investigativo do aluno na construção do seu conhecimento. Nesse mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio, ao apresentarem as novas diretrizes para o ensino da Matemática, salientam a importância da interconexão entre tecnologia e Matemática.

> - perceber o papel desempenhado pelo conhecimento matemático no desenvolvimento da tecnologia e a complexa relação entre ciência e tecnologia ao longo da história;
>
> - acompanhar criticamente o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, tomando contato com os avanços das novas tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento para se posicionar frente às questões de nossa atualidade. (Brasil, 2002) [159]

[158] FREIRE, F. M. P.; PRADO, M. E. B. *O computador em sala de aula: articulando saberes*. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2000.

[159] BRASIL, *PCNEM+: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2002. p. 118.

Portanto, aproveitar ao máximo os recursos tecnológicos, tanto pela sua receptividade social como para melhorar a linguagem expressiva e comunicativa dos alunos, é uma das propostas do ensino de Matemática atualmente. Nesse sentido, Gómez alude que,

> mesmo que o uso das tecnologias não seja a solução para os problemas de ensino e de aprendizagem da Matemática, há indícios de que ela se converterá lentamente em um agente catalizador do processo de mudança na educação matemática. Graças as possibilidades que oferece para manejar dinamicamente os objetos matemáticos em múltiplos sistemas de representação dentro de esquemas interativos, a tecnologia abre espaço para que os estudantes possam viver novas experiências matemáticas (difíceis de conseguir com recursos tradicionais como o lápis e o papel), visto que pode manipular diretamente os objetos matemáticos dentro de um ambiente de exploração. (GOMEZ, 1997)[160]

Segundo Valente (1999)[161] e Levy (2004)[162], o computador não vai resolver todos os problemas da educação, mas pode trazer ao processo de aprendizagem uma dimensão bastante interessante enquanto a possibilidade de ir muito além da linearidade tão comum no ensino tradicional, onde o professor programa as atividades de ensino com começo, meio e fim, e avalia o aluno quantitativamente pelo seu desempenho nesse processo.

Na próxima seção, descreveremos as atividades que são desenvolvidas com alguns alunos do Ensino Médio da nossa Região, objetivando o uso de tecnologias no ensino da Matemática.

METODOLOGIA/ATIVIDADES

Em março de 2007, iniciamos o Projeto de Extensão "Explorando *Softwares* Matemáticos no Ensino Médio", objetivando proporcionar aos estudantes do Ensino Médio da região do Vale do Taquari a inserção no contexto tecnológico, através da manipulação de *softwares* matemáticos. Estamos promovendo sessões de estudos nos Laboratórios de

160 GÓMEZ, P. "Tecnologia y educación Matemática". *Informática Educativa*. Vol 10, nº 1: 93-110, UNIANDES – LIDIE, 1997.

161 VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

162 LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

Informática da UNIVATES, onde as atividades são desenvolvidas por bolsistas, auxiliados por alunos voluntários do curso de Licenciatura em Ciências Exatas – Habilitação integrada em Química, Física e Matemática e orientados por professores do curso.

Iniciamos as atividades fazendo um levantamento das escolas de Ensino Médio da Região do Vale do Taquari e, posteriormente realizamos a divulgação do trabalho por meio de contato telefônico e/ou *e-mail*, agendando, para o último quadrimestre do ano, as datas de visitas das escolas à Instituição. Paralelamente, realizamos a preparação das sessões de estudo a serem desenvolvidas com os alunos.

Cada turma de alunos fica aproximadamente um turno na Instituição, realizando atividades matemáticas com o uso de um *software* específico. Cabe destacar que o assunto e o *software* explorado pelas bolsistas com os alunos é pré-determinado pela professora titular da turma de acordo com o conteúdo que ela está desenvolvendo em sua aula. A maioria dos *softwares* explorados são de domínio público, uma vez que existe grande dificuldade das escolas em adquirirem *softwares* proprietários.

O *software* precisa ser bem explorado pelos professores e alunos para dar bons resultados. Lembramos o que diz Moura (2001)[163], que no ensino de Ciências, como no ensino informatizado, existe um consenso de que as atividades experimentais são essenciais para a aprendizagem científica, mas essas atividades devem levar o aluno a ter ações eficazes, modificando suas estruturas e, talvez, até criando uma nova estrutura, sempre a partir de um processo de desenvolvimento. Salientamos que o *software é* apresentado aos alunos paulatinamente, isto é, as funções do *software* são demonstradas quando da necessidade no momento da realização de cada atividade.

A seguir descreveremos alguns *sotfwares* que estão sendo utilizados, bem como algumas atividades propostas nestas sessões de estudo:

a) ***Wingeometric:*** é um aplicativo versão *windows* 95/98/ME/2K/XP compilado 14 de março de 2005, o programa é livre e está disponível no site http://math.exeter.edu/rparrishttp://math.exeter.edu/rparris. A versão em português foi

[163] MOURA, A. M. et al. "As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento". *Associação Brasileira de Educação a Distância VIII*, anais ABED, Brasília, 2001.

preparada com a assistência de Franciele Cristine Mielke. Nós usamos este *software* para trabalhar com Geometria Euclidiana Plana. Exploramos temas, tais como: construção de triângulos; exploração dos pontos notáveis de um triângulo: circuncentro, baricentro, ortocentro e incentro; construção de retângulos de medidas diferentes e perímetros ou áreas iguais. Como exemplo, podemos citar a seguinte atividade:

Construir um triângulo ABC aleatório.

a) Encontrar o ortocentro traçando as alturas e marcá-lo.

b) Em que tipos de triângulos o ortocentro está dentro do triângulo? E fora? E sobre um dos lados? E sobre um dos vértices?

No exemplo, os alunos após desenharem o triângulo e terem encontrado o ortocentro, movimentam o triângulo, construindo assim, triângulos retângulos, obtusângulos e acutângulos, podendo visualizar o que ocorre com o ortocentro em cada tipo de triângulo e a partir dos resultados extrair conclusões para os questionamentos.

b) **Poly**: é produzido e mantido pela *Pedagoguery Software Inc*. e está disponível no endereço www.peda.com. Este *software* é usado para trabalhar com Geometria Espacial. Exploramos o número de faces, vértices e arestas de vários poliedros convexos e no final, os alunos determinaram a Relação de Euler. Exemplo de atividade explorada:

Verificar o número de arestas, faces e vértices dos seguintes poliedros: tetraedro, cubo, octaedro, dodecaedro, icosaedro, cubo truncado, octaedro truncado, icosaedro truncado, prisma triangular, prisma quadrangular, prisma pentagonal, prisma hexagonal, prisma octogonal, prisma decagonal, pirâmide triangular, pirâmide quadrangular, pirâmide pentagonal, pirâmide hexagonal, pirâmide octogonal. Escrever os resultados encontrados numa tabela.

a) Verificar qual a relação que existe entre o número de faces, vértices e arestas nos poliedros da tabela.

b) Observar somente o número de faces, vértices e arestas nos prismas e verificar as relações entre estes valores.

c) Observar somente o número de faces, vértices e arestas nas pirâmides e verificar as relações entre estes valores.

Os alunos inicialmente constroem o poliedro (planificado e/ou fechado) e, posteriormente determinam o número de faces, vértices e arestas, por meio da visualização do poliedro. Após terem preenchido toda a tabela, conferem os valores usando a função: Relação de Euler, do *software* Poly.

c) ***Winplot:*** é um aplicativo versão *Windows* 95/98/ME compilado 18 de março de 2002, o programa é livre e está disponível no site http://math.exeter.edu/rparrishttp://math.exeter.edu/rparris. A versão em português foi preparada com a assistência de Adelmo Ribeiro de Jesus. É usado para trabalhar gráficos de funções em 2D e 3D. Nas funções do 1º grau exploramos a variação das funções e os interceptos com os eixos; e, nas funções do 2º grau exploramos ainda a concavidade e os intervalos onde a função é crescente e decrescente. Exemplo de atividade:

Construir os seguintes gráficos no mesmo plano cartesiano.

$y = x$; $y = x + 1$; $y = x + 3$; $y = x - 3$

a) Fazer a análise da variação.

b) Determinar o intercepto y e o intercepto x.

c) Qual a função do termo "b" na função $y = ax + b$?

Usando o Winplot, os alunos podem visualizar os gráficos e construir, rapidamente, vários gráficos, além dos solicitados, para chegarem as conclusões.

d) ***Software Graphmatica*:** é um aplicativo versão *Windows*, o programa é livre e foi elaborado por Keith Hertzer. Este *software* é utilizado para trabalhar com gráficos de funções em 2D. Exploramos e analisamos os gráficos de funções do 1º e 2º grau, bem como as funções logarítmica e exponencial. Uma das atividades realizadas:

Construir os seguintes gráficos no mesmo plano cartesiano.

$y = x^2$; $y = x^2 + 1$; $y = x^2 + 3$; $y = x^2 - 3$

Em cada gráfico determinar:

a) O intercepto y e o intercepto x.

b) O vértice?

c) A concavidade da função?

d) Intervalos onde a função é crescente e decrescente?

Qual a função do termo "c" na função $y = a x^2 + c$ *?*

Com o uso do *software* Graphmatica os alunos podem desenhar vários gráficos para analisar o que acontece com os mesmos quando modificamos os coeficientes da lei da equação da função em estudo.

Durante a realização das sessões de estudo, inicialmente as bolsistas apresentam o *software* aos alunos e após distribuem guias de atividades as quais os alunos desenvolvem em duplas ou individualmente. No decorrer das atividades as bolsistas auxiliam os alunos para que o trabalho seja realizado com sucesso. Destacamos que o professor titular da turma também fica no laboratório de informática auxiliando quando necessário.

Como o projeto está em desenvolvimento desde março de 2007, até o momento já atendemos aproximadamente 611 alunos, de 16 escolas da Região do Vale do Taquari e de 5 municípios. Salientamos que o atendimento aos alunos apenas acontece no segundo semestre de cada ano. No primeiro semestre, além do contato com as escolas para divulgação do projeto, os bolsistas têm a necessidade de estudo das atividades e dos *softwares*. As escolas que possuem interesse por nosso trabalho, fazem contato com as bolsistas, agendando horário e o conteúdo a ser desenvolvido. É importante comentar que as despesas com a locomoção dos alunos até a Instituição é financiada pela respectiva Escola. Além de realizar atividades diversificadas utilizando diferentes *softwares*, os alunos têm possibilidade de conhecer a estrutura dos Laboratórios de Informática do Centro Universitário UNIVATES.

A partir do corrente ano, pretendemos ampliar as atividades do projeto para toda Educação Básica, proporcionando também a opção dos bolsistas se

deslocarem até as escolas para desenvolver as atividades nos próprios laboratórios de informática das escolas, desde que as mesmas se responsabilizem pelo transporte dos bolsistas.

PARA FINALIZAR

A Matemática, como ciência, sempre teve uma relação muito especial com as tecnologias, desde as calculadoras e os computadores, aos sistemas multimídia e a internet. No entanto, os professores têm demorado a perceber como tirar partido destas tecnologias como ferramenta de trabalho. O grande desafio que elas põem hoje em dia a disciplina de Matemática é saber se esta conseguirá dar uma contribuição significativa para a emergência de um novo papel da escola ou se continuará a ser mais odiosa do percurso escolar da grande maioria dos alunos.

Acreditamos nas ideias de Valente (1999)[164] e Levy (2004)[165] de que o computador não vai resolver todos os problemas da educação. Há paradigmas enraizados que precisam ser trabalhados, principalmente o de que o computador fornece a resposta pronta; existem sim inúmeras possibilidades de exploração dessa ferramenta no ensino, mas cabe ao professor a criatividade e o conhecimento para um bom uso do mesmo. É importante propiciar um amadurecimento gradativo aos estudantes sobre a compreensão das diferentes formas de utilização da tecnologia como instrumento de comunicação e construção do conhecimento.

Os recursos informatizados podem se constituir em uma importante ferramenta auxiliar no trabalho pedagógico, aprimorando nossas formas de ministrar aulas, tornando-as mais dinâmicas. Com a utilização destas ferramentas no ensino, professores e estudantes já não serão mais os mesmos, ocorrendo uma reconstrução das teorias e práticas pedagógicas e uma interação crescente entre eles. Acreditamos que seja possível, e cada vez mais indispensável, que todos se apropriem dessas ferramentas.

[164] VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento.* Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

[165] LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

No trabalho desenvolvido, percebemos que o uso de tecnologias no ensino da Matemática ainda é um campo pouco explorado, e que a inserção ocorre lentamente. O computador precisa ser visto como mais uma possibilidade de representar o conhecimento e buscar novas alternativas e estratégias para se compreender a realidade, é necessário criar diferentes formas de aprendizagem e de ensino com o auxílio da tecnologia, numa proposta pedagógica que tenha como centro o aluno e suas necessidades de aprendizado.

No decorrer do trabalho realizado observamos o entusiasmo e o interesse dos alunos com o uso dos recursos computacionais. Os alunos realizavam as atividades com autonomia e ficavam felizes, pois chegavam as conclusões solicitadas, sem interferência das bolsistas.

Esperamos que os docentes, por meio das experiências vivenciadas com seus alunos, quando da realização das nossas atividades, se sintam motivados, estimulados e encorajados a usar tecnologias em suas aulas como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem, permitindo aos estudantes novas possibilidades. Se os computadores estão aí, não devem ser ignorados e sim explorados adequadamente. Objetivamos que o uso de tecnologias realmente tenha uma influência significativa na abordagem de certos conteúdos matemáticos e que auxilie na aprendizagem dos mesmos.

RESUMO

É senso comum falar sobre o uso do computador no processo de ensino aprendizagem, mas na prática escolar ainda existe pouca utilização desse recurso. Partindo dessa prática, o Projeto Explorando Softwares Matemáticos no Ensino Médio, procura proporcionar aos alunos de Ensino Médio da região a inserção no contexto tecnológico e aos professores acesso a ferramentas importantes para seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE

Softwares; inserção tecnológica; Ensino de Matemática, Ensino Médio

RESUMEN

Es de sentido común hablar sobre el uso de los ordenadores en la enseñanza y el aprendizaje, pero en la práctica de las escuelas hay muy poco uso de este recurso.

A partir de esta práctica, el Proyecto Exploración de Softwares Matemáticos en la escuela secundaria tiene por objeto proporcionar a los estudiantes de secundaria la inserción en la tecnología y a los profesores el acceso a las herramientas importantes para sus actividades pedagógicas.

Palabras clave
Software, inserción tecnologica, la enseñanza de Matemáticas, la Escuela Secundaria

Nuevas tecnologías, viejas prácticas

Reflexiones sobre tensiones en capacitación en TIC

Mgr Julio César Romero[166]

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Julio.romero@gmail.com

Resumen

En la zona norte de Santa Cruz hasta el momento no se han visualizado significativos logros con la incorporación de las TIC en la educación, a no ser casos puntuales y aislados. Específicamente existen problemas para resolver cuál es la mejor forma de aprovechar las nuevas tecnologías como herramienta los procesos de aprendizaje y cuál sería el sustento teórico para hacerlo.

En resumen, los docentes tienen muchas dudas acerca de cómo incorporar las TIC en el currículo escolar y lograr los mejores resultados. En este escenario de dudas tenemos la certeza de que el protagonismo de las TIC genera tensiones y nuevas demandas sobre la comunidad educativa y la sociedad en general, a la vez estamos convencidos de que coexisten prácticas viejas con las nuevas prácticas en el desarrollo escolar.

Hay un nuevo currículum oculto en torno a las TIC, hay nuevas tensiones que se viven en el recinto escolar y de los cuales los docentes no hemos sido preparados para afrontarlos.

Llegan recursos TIC (llueven netbook para los alumnos por ej.) a la comunidad educativa pero esto no redunda en la superación de las brechas digitales o en una mejora de la educación. Es su forma y tipo de uso el que puede llegar a transformar el espacio de enseñanza-aprendizaje significativamente, de otra forma las TIC sólo servirán para "adornar" viejas prácticas con nuevos elementos.

[166] Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación PI 29/B110/1: "Contexto regional en relación al mundo de la Educación y el Trabajo. El impacto de las nuevas tecnologías en la educación y el sector productivo" de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Palabras claves:
Educación y TIC – Aplicaciones educativas TIC – Educación y Trabajo

Acerca del autor: Magister en Informática Educativa. Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Docente investigador Cat. II nacional- Director proyecto UACO 29/B110/1 "Contexto regional en relación al mundo de la Educación y el Trabajo. El impacto de las nuevas tecnologías en la educación y el sector productivo" Codirector de proyecto de investigación "Medios Masivos de comunicación e información y su desarrollo e impacto regional. Hacia la construcción del mapa de medios de comunicación masiva" - Año 2011.

«Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta» Eurípides.

Introducción

A partir de diferentes estudios realizados en nuestra Universidad Nacional de Patagonia Austral, estamos avanzando en la conformación de patrones que ayuden a caracterizar y analizar tensiones pedagógicas y la relación entre la sociedad del conocimiento, el protagonismo de las TIC en la educación y entre otros aspectos su relación con los tipos de formación y con el currículum oculto del ámbito educativo. Si bien hablamos de un trabajo regional patagónico, entendemos que es previsible encontrar muchas semejanzas con lo que sucede en el ámbito nacional y latinoamericano.

Luego de la experiencia de capacitación sobre el "uso pedagógico de las Tecnologías de la información y la comunicación"[167] del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina, en el marco del FOPIIE[168] surgen algunos interrogantes sobre el camino

[167] El autor de este trabajo fue seleccionado como Coordinador General Universidad de Buenos Aires para la Zona Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Patagonia SUR / programa de Cooperación República Argentina - Unión Europea /Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE) - Convenio Nº ALA/2005/17541- Licitación EUROPEAID/124200/D/SER/AR. Capacitación, organización y logística para la realización de cursos en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) – 2007/08

[168] Fortalecimiento Pedagógico de las escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

a recorrer por parte de los docentes en un escenario donde existen tensiones de diferente naturaleza cuando se quiere utilizar las TIC como herramienta de aprendizaje.

Para la capacitación en TICs para docentes nos encontramos con las nuevas alfabetizaciones que impactan en la realidad del alumno, por ejemplo en la alfabetización del siglo XXI se debe tomar en cuenta tanto la cultura de la imprenta, como también la cultura visual, digital y audiovisual. En principio lo que se pretende es que los jóvenes expandan las competencias, y no que reemplacen las viejas por las nuevas.

En el nuevo escenario encontramos según Henry Jenkins que **"La interactividad es propiedad de la tecnología, mientras que la participación es propiedad de la cultura**", pero para ser parte de la cultura participativa el alumno debe saber leer y escribir por ejemplo, entonces debemos potenciar esta competencia. El término participación atraviesa las prácticas educativas, los procesos creativos, la vida comunitaria, la ciudadanía democrática."

En cuanto a las destrezas informáticas o habilidades técnicas, si bien son también necesarias para que los estudiantes conozcan cómo acceder a la información, sepan utilizar un programa, manejen una cámara, sepan programación básica, etc, no son suficientes. No podemos reducir todo a un aprendizaje de destrezas informáticas, es como confundir la "caligrafía con la composición" como dice Jenkins. La tecnología está siempre cambiando (antes la sala de mecanografía, ahora de la sala de computación y pronto devendrá en otra cosa). Los estudiantes necesitan adquirir una comprensión básica de las formas en las representaciones mediáticas estructura de nuestras percepciones del mundo.

El otro parámetro sobre las nuevas alfabetizaciones mediáticas deben concentrarse en habilidades sociales y no individuales (como ha desarrollado la educación formal hasta el momento), a los fines de interactuar en comunidades más grandes.

En el caso regional y desde nuestra experiencia, fue muy enriquecedor trabajar con el concepto y práctica del "no lugar" como característica y ventaja para el trabajo colaborativo entre coordinadores, capacitadores y docentes en el ámbito geográfico local. La Patagonia no solo tiene grandes distancias, tiene nieve, frío y hasta ceniza volcánica (en nuestro caso nos

afectó en Neuquén). Recordemos que la tradición presencial desde lo educativo pesa mucho y se hace necesario en los procesos de capacitación de los docentes argentinos.

Al momento de alentar acciones conjuntas entre la escuela y la comunidad, el fortalecimiento y apoyo de las iniciativas pedagógicas de las escuelas, el trabajo colaborativo entre pares, entre docentes y alumnos, entre instituciones etc., para aprovechar las ventajas que hoy nos dan las TIC, surgieron problemas pedagógicos a resolver de distinta naturaleza, la intención de este trabajo es plantear algunos tópicos para avanzar en potenciales respuestas.

Sin quedarnos en detalles como la necesidad de una alfabetización digital básica en los asistentes al momento de inicio de esta capacitación, se hace importante plantear ejes de trabajo sustantivos para el avance del uso pedagógico de las TIC. Si circunscribimos la experiencia y su naturaleza dentro del ámbito de los investigaciones latinoamericanas, y específicamente desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, encontramos entre otros trabajos uno que está dirigido por el Dr. Carlos Manuel Calvo , -que trata de discriminar entre procesos lineales y no lineales en la enseñanza y aprendizaje (elementos trabajados también desde el material de capacitación para los docentes acerca del desencuentro de lógicas)- en el cuál es posible a través de sus conceptos ensayar alguna explicación y potencial respuesta a los problemas que se plantean.

> *"Hay que tener en cuenta que la mayoría de las investigaciones explican la linealidad y causalidad de los procesos escolares. Se asume que modificando las causas cambiarán los efectos. Se olvida que en educación nada sucede mecánicamente: basta una pequeña perturbación para que altere el proceso. Sin embargo, la sobrevaloración de la linealidad no sufre mella, ni siquiera con los magros resultados, a pesar de las reformas y ayudas. De las investigaciones lineales se infieren explicaciones normativas que se deben cumplir para mejorar los resultados" C Calvo (1987).*

La lectura del material nos indica entre otros aspectos, que el proceso educativo es más que estados definitivos genera espacios de tensión (se está sabiendo o ignorando, se está construyendo o quedando paralizado, etc). La realidad áulica nos indica que vivimos espacios de tensión entre lo que es un acto educativo y un acto pedagógico, entre una educación formal

y la informal, entre una lógica lineal y otra no lineal y entre un plano de certezas y la incertidumbre que nos plantea el nuevo escenario.

La intención de este artículo es colaborar en la construcción del paradigma emergente que logre explicar los procesos que vivimos en el ámbito educativo sin descartar lo antiguo, sino asumiéndolo de manera cualitativamente diferente.

> *"..Hay que avanzar en el por qué y cómo el profesor y el alumnos fluctúan entre una enseñanza y aprendizaje tradicional, lineal, y momentos de enseñanza y aprendizaje no tradicional, no lineal, oportunidad en que ambos saltan hacia relaciones no previstas, creativas, independiente de si son verdaderas o no. Comprobar si este proceso es sinérgico indagando en el carácter caótico, sutil, complementario y auto-organizativo, complejo, entre otras cualidades, que tienen estos procesos." Frag introducc "Complejidades educativas emergentes…"*

En principio se acuerda entre los investigadores de que en educación no se investigan los procesos no lineales posiblemente por su carácter imprevisible y caótico. De todas formas la no-linealidad está presente en todos los procesos de la naturaleza y en los de la vida, por lo tanto, en los procesos educativos. Por lo tanto en la experiencia local y regional realizada, por lo tanto deberíamos guardarles más respeto. En la experiencia se han compilado muchos elementos que surgen de procesos lineales y no lineales. Precisamente el tratamiento de procesos no lineales nos trajo muchos problemas porque no estamos habituados a ellos. Hay un principio en este paradigma que dice: "Todos los procesos no-lineales tienden al orden auto-organizándose" y si confiamos en esto es posible que haciendo un seguimiento y continuidad del proceso realizado, sea en corto o mediano plazo se logre un panorama mucho mejor.

Podemos ver y sentir que cada vez es más borroso el límite entre lo "educativo curricular" y lo "no educativo" es decir aquello que tiene evidentemente una intencionalidad pedagógica. Hay un avance sobre la "escuela" y la educación formal donde gradualmente elementos de la informalidad pasan a formar parte de la educación formal. Se puede decir que todo producto de educación informal en algún momento pasa la frontera y se transforma en educación formal.

Esto nos lleva a pensar que deberíamos considerar seriamente el cómo incluir estas ¿nuevas? formas de apropiación que se realizan, que se generan o son potenciados por la irrupción de las TIC. No es fácil esto ya que nuestra tradición pedagógica viene en otra línea, en otra lógica como hemos visto.. pero deberíamos ver una forma alternativa de integrar estos aspectos. Por no decir que deberíamos abandonar el sistema centrado en el docente y crear uno centrado en el alumno.

A continuación se presenta algunos tópicos que considero necesarios para decodificar y/o caracterizar la problemática o línea de trabajo planteada.

Tensiones acerca de currículum oculto y las nuevas tecnologías

> "Ocultar nuestra cabeza en la arena como el avestruz no hará que las fuerzas que impactan las escuelas desaparezcan…… están –agresivamente- alterando nuestros trabajos y nuestras escuelas" Conferencia de Michael Apple "Colocando Ideología y Currículum en contexto" en Conferencia Internacional de sociología de la educación (ISA) 2004 – Bs As - Agosto 2004

Hay un nuevo escenario para los jóvenes, como vemos, el protagonismo que establecen las TIC en el espacio de formación educativa formal y no formal en distintos sectores, resultan transformadores sobre los contenido y los hábitos de nuestros jóvenes. Ante cualquier estrategia de mejoramiento y/o análisis, no se puede dejar de tener en cuenta este protagonista principal en el proceso de aprendizaje y/o apropiación de las destrezas.

Un tema que subyace transversalmente sobre los aspectos que sufren transformaciones en el nuevo escenario a nivel de ideología, teorías de reproducción, distintos formatos de discriminación, nuevas formas de clasificación y calificación es lo que se llama desde las teorías pedagógicas "currículum oculto".

Al respecto veamos algunos autores frente al concepto de Currículum oculto:

"Frecuentemente currículum oculto se refiere a conocimientos adquiridos en las escuelas primarias y secundarias, normalmente con una connotación negativa producto de la forma subrepticia de influir sobre personas en formación. Por ejemplo, generan rechazo los

objetivos de algunos sistemas educativos de promover el desarrollo intelectual con ciertos sesgos, o la acción de personas asociadas a corrientes ideológicas determinadas que utilizan su posición para influir sobre el desarrollo de sus estudiantes e inducirlos a adherir a puntos de vista afines a su posición ideológica." (Cornbleth, C 1984 29-36).

"Se llama currículum oculto, a aquellas lecciones o aprendizajes que son incorporados por los estudiantes aunque dichos aspectos no figuren en el currículum oficial, según las circunstancias y las personas en contacto con los estudiantes dichos contenidos pueden o no, ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados ya que el aprendizaje se vincula no solo a las escuelas sino también a las experiencias por las que pasa una persona (sean estas escolares o no)". (Martin, J 1983 122-139)

El currículum oculto puede hacer referencia también a la transmisión de normas, valores y creencias que acompañan a los contenidos educativos formales y a las interacciones sociales en el seno de estos centros educativos. (Giroux, H 1983. 100-121)

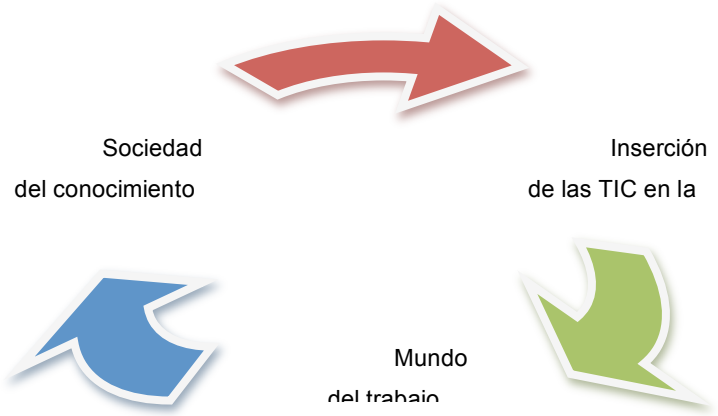
Se entendería entonces para este trabajo al currículum como "todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela". (Saylor y Alexander, 1966, pg. 5). Wheeler (1976) a la vez considera el currículum como el conjunto de experiencias escolares planificadas. Luego, habría que entender que la visión del currículum resulta mucho más amplia y ello permite considerar las experiencias de aprendizaje no planificadas de una manera explícita y esto encierra lo que consideramos currículum oculto. Incluiría las experiencias formales y no formales facilitadoras del aprendizaje.

Otros autores como Jackson (1968), Apple (1986), hablan de algo que se enseña y se aprende más allá de los contenidos explícitos de los programas educativos y que puede ser tanto o más importante que éstos para la reproducción social. Como dejaba entrever Ivan Hilich en los '70 en su trabajo "un mundo sin escuelas" se duda de que la escuela eduque, pero seguro, escolariza. En este marco y específicamente para la incorporación de las nuevas tecnologías deberíamos preguntarnos sobre la dinámica que subyace a través del currículum oculto que opera, más allá de los contenidos que en cada caso vehiculice. En este sentido podemos decir que en la práctica educativa hoy coexisten prácticas viejas heredadas de la

sociedad industrial y prácticas nuevas que surgen del nuevo escenario vinculado al protagonismo de las nuevas tecnologías.

Se podría seguir buscando referencias teóricas, pero siempre estas se remiten a la vinculación del concepto con la idea de la educación formal, de la escuela. En diferente grado algunos incorporan algunas interacciones sociales pero siempre vinculadas a la idea de educación formal. ¿Se puede considerar así, en forma universal a la educación formal es el único tipo de educación en el nuevo escenario social? Está claro que no se puede. Está claro que la educación es mucho más que lo formal, que esta integrada también por lo no formal y lo informal. A este punto vale la pena dar cuenta que hoy nuestros alumnos están haciendo significativas apropiaciones en principalmente desde el ambiente informal que propician las nuevas tecnologías.

Desde otro ángulo tradicionalmente se le atribuye al currículum oculto muchos aspectos vinculados la dinámica de la sociedad industrial, es decir, la escuela decodificó los mandatos que la sociedad industrial emanó en su momento, y los transfirió a sus alumnos mediante el currículum oculto. Pareciera que la dinámica o el engranaje entre sociedad y la escuela y el mundo del trabajo funcionan de esta manera. Si esto es así, es propio pensar que la nueva sociedad del conocimiento también genera mandatos hacia la escuela.



El nuevo contexto de la sociedad del conocimiento y el protagonismo de las TIC generan nuevas demandas, si graficamos esta dinámica tiene la forma de un ciclo de ida y

vuelta entre la sociedad, el sector público-privado productivo (el mundo del trabajo) y la comunidad educativa. La identificación de los elementos y procesos que operan en esta dinámica conforma uno de los pilares para un diseño de reestructuración en la educación.

Habría que preguntarse entonces, en qué grado la escuela está decodificando los mandatos del nuevo contexto social, en la forma de ayudar a los docentes a manejar este tipo de tensión y transformar el espacio educativo.

Acerca del concepto de educación no formal y e informal en las TIC.

"vivir en estado de duda es incómodo, pero estar en estado de certeza es ridículo" Voltaire

A propósito del nuevo escenario planteado, se hace necesario hacer una revisión de los tipos de educación que existen en la sociedad y en la comunidad educativa, aunque desde la escuela siempre se habla casi exclusivamente de educación formal, aunque no se la tipifica de este modo ya que implícitamente se considera a la educación impartida en la escuela como única que existe.

El hacer consciente de las categorías de educación nos puede ayudar a analizar como impactan las nuevas tecnologías en los tipos de educación y plantear estrategias para una mejor apropiación y aprovechamiento de este recurso.

El revisar los tipos de educación nos ayuda a captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus tres "niveles educativos" .

Históricamente, el concepto de Educación No Formal, cuyo uso se difunde entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, tuvo su relevancia inicial al permitir nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas "más allá de escuela", frente a la identificación de la crisis de la escuela. La división tripartita del universo educativo tendrá un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes discriminan entre Educación Formal, Educación No Formal y Educación

Informal. Entendían como Educación Formal al sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. La Educación No Formal por su parte, abarcando "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños". Finalmente, la Educación Informal era definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.

El "descubrimiento" conceptual de las numerosas y heterogéneas actividades "fuera de la escuela", que en los hechos se desarrollaban desde muy antigua data, encontró facilitada su difusión en un contexto en el que se identificaba la crisis de la escuela desde diferentes perspectivas. Por un lado, por su incapacidad para responder a las necesidades educativas de toda la población; pero por otro, comenzaba también a identificarse su papel en la reproducción socioeconómica y educativa.

En el avance de la utilización del concepto de Educación No Formal, desde la década del 70', hubo quienes destacaron su carácter "alternativo", tanto respecto de los aspectos didácticos como respecto de los aspectos socioeducativos que hacen a la democratización de la educación .

La definición por lo negativo (de lo "no" formal) parecía configurar una contraposición con las características de rigidez y jerarquización en la relación pedagógica propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela.

Tengamos en cuenta de que dentro del sistema educativo y replicado en la sociedad hay una suerte de discriminación respecto a los tipos de educación y el avance acumulativo de este por parte de los individuos, hay una gran ventaja por parte de quien "acumula" más educación formal.

Acerca de este concepto, una de las críticas es en relación a la utilización del concepto de Educación No Formal alertan sobre el riesgo de la utilización de este concepto para encubrir "una educación de segunda para los pobres" o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en relación al derecho de todos a la educación. También debe señalarse el efecto de simplificación y descalificación de la complejidad y especificidad de las experiencias más allá de la escuela que quedan reducidas a la negación de lo escolar.

El análisis de las características de las experiencias educativas concretas señalan los límites del concepto de "Educación No Formal" como abordaje teórico poco fértil que permita describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

- la definición por lo negativo implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la dialéctica entre escuela y más allá de la escuela;

- la división tripartita (Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal) no funciona como clasificación exhaustiva y excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad de este campo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase según se consideren distintos aspectos o criterios (por ejemplo, actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela).

- la carga semántica negativa compartida por el adverbio "no" (en no formal) y el prefijo "in" (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada.

- la definición por la negativa (Educación No Formal) facilita una suerte de desvalorización de las acciones en relación con la Educación Formal, y obtura la caracterización de sus rasgos específicos y la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos: población joven y adulta con profundas necesidades educativas, la voluntariedad de la asistencia de los participantes, la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan los participantes y el desafío pedagógico que esto implica si se desea desarrollar una suerte de proceso pedagógico de emergencia de nuevas necesidades y demandas.

A mediados del 70', aparecieron autores que identificaron la debilidad de esta trilogía conceptual y que intentan un abordaje más complejo al considerar las variaciones entre experiencias educativas tomando en cuenta distintos aspectos o dimensiones.

Por ejemplo, Álvarez, Hauzer y Toro señalan que no existen límites precisos sino más bien diferencias de énfasis y de grado y no sólo en una sino en múltiples dimensiones de un "contexto de aprendizaje", tales como: el espacio físico, el entorno institucional, el tiempo y las secuencias, los procesos y los elementos de estimulación. Por su parte, G. Romero Brest considera la combinación de variaciones en los indicadores referidos a cuatro aspectos a fin de ubicar a cada experiencia educativa en un continuo de grados de formalización: el aspecto político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico. Posteriormente, M. T. Sirvent de la Facultad de Filosofía y Letras de al UBA propuso el instrumento de "La Flor", donde cada "pétalo" se correspondía a distintos aspectos para analizar los grados de formalización de una experiencia. Los diferentes pétalos son: jurídico, institucional, marco político, personal docente, aspectos metodológicos, aspectos financieros.

El uso de las TIC y su apropiación está más bien vinculado con la educación informal que la formal, a menudo su utilización comienza desde espacios de entretenimiento o de ocio.

Si consideramos que todas nuestras formas "primarias" de aprendizaje (imitación, juego, simulación, analogía, comparación etc.) están ligadas a la informalidad desde que nacemos, que hasta que nos morimos seguimos haciendo apropiaciones de diferente naturaleza, entonces caeremos en la cuenta de que el tipo de educación que nunca nos abandonó ni nos abandonará es la del tipo informal.

Si consideramos que las mejores apropiaciones ayudadas por las nuevas tecnologías se hicieron desde un espacio informal, desde un espacio de ocio recreativo, entonces deberíamos buscar la forma de que este tipo de aprendizaje se repita, se refuerce y se pueda aprovechar desde lo pedagógico. De otra forma estas apropiaciones generan tensiones en el aula que ponen muy incómodo al docente que respeta el modelo taylorista que replica muchas veces la escuela.

A modo de conclusión

"Nunca hay viento favorable para el que no sabe hacia dónde va" – Séneca

Los docentes tenemos que plantearnos definitivamente el decodificar la nueva realidad, pero para su lectura debemos abandonar viejos paradigmas, abrir nuestra mente a nuevas experiencias, nuevas lecturas, a la construcción de un nuevo espacio de aprendizaje.

El escenario planteado, hace necesario revisar la dinámica de los tipos de educación a la luz del impacto de las TIC en la sociedad y específicamente en el proceso de aprendizaje que operan en los individuos, estos se replican en el espacio formal, no formal e informal, se hacen presentes estas prácticas de diferentes modos, con diferentes características y con diferentes efectos según el actor involucrado, según grado de resistencia a nivel individual, grupal, institucional o regional, etc.

Manejar los espacios de tensión que genera el nuevo escenario nos ubicará a los docentes desde una perspectiva más ventajosa. Manejar los recursos de las TIC también nos dará nuevas ventajas, por ejemplo, los usos que se le puede dar a redes son infinitos: permite el reencuentro con los compañeros del colegio; construir una red de amigos; asociarse o hacerse miembro de una universidad, de un club o de lo que fuere. Los grupos que se crean, comparten y reflejan lo que les pasa. Todo esto en un ambiente de ocio.

Se puede inferir de que TIC, la informalidad y el ocio están íntimamente vinculadas, Weber (1969) se preguntaba si se requería una formación para utilizar adecuadamente el tiempo libre. Luego Trilla (1993) llega a la conclusión de que toda persona necesita una formación para utilizar de forma razonada su tiempo libre y convertirlo en un espacio gratificante y con sentido. ¿Podemos decir que un sentido podría ser un determinado aprendizaje?, para ello los docentes deberíamos estar preparados para el uso activo del ocio en torno a las TIC, lamentablemente no hemos sido preparados para ello.

Tampoco los docentes estamos preparados para educar para la incertidumbre, el avance tecnológico alimenta un sistema de incertidumbres. Voltaire decía en una frase "vivir

en estado de duda es incómodo, pero estar en estado de certeza es ridículo" y la escuela es una escuela de certezas que en este momento ha quedado muy mal ubicada.

El autoritarismo está llena de certezas (aceptemos que la escuela reproduce muchos aspectos del autoritarismo), vivimos en un contexto de incertidumbre, y la escuela no nos prepara la ella, ".. el estado, las iglesias, la escuela, la legislación tratan siempre de de sembrar alguna seguridad en un mundo signado por todo tipo de riesgos" dice Daniel Prieto Castillo. En el escenario actual por ejemplo se da la lógica de que a mayor seguridad a nivel macroeconómico es mayor la incertidumbre de los que viven a nivel microeconómico.

Sin dudas para adecuarnos al escenario con las tensiones planteadas, deberíamos buscar una forma de prepararnos entre otros aspectos para la incertidumbre del espacio escolar. Una educación y/o formación que nos ayude interrogar en forma permanentemente a la realidad, y prepararnos para superarla. Tal vez sea una pedagogía de la pregunta más que de respuestas, tengamos en cuenta que la dimensión de incertidumbre que vive el docente en muy grande, y por supuesto no maneja las respuestas.

Resumo em Português

Na parte norte de Santa Cruz até o momento não têm apresentado resultados significativos com a incorporação das TIC na educação, salvo em certos casos isolados. Especificamente, há problemas para resolver qual é a melhor maneira de tirar proveito das novas tecnologias como ferramenta de aprendizagem e qual seria a base teórica para fazê-lo.

Em suma, os professores têm muitas perguntas sobre como incorporar as TIC no currículo escolar e alcançar os melhores resultados. Neste cenário temos dúvidas de que o papel das TIC gera tensões e novas demandas da comunidade educativa ea sociedade em geral, enquanto acreditamos que as práticas antigas convivem com as novas práticas no desenvolvimento escolar.

Há um novo currículo oculto em torno das TIC, há novas tensões que vivem no campus e que os professores não foram preparados para elas.

Rrecursos de TIC vem (netbook chuva para os estudantes, por exemplo.) para a comunidade educativa, mas tal não resulte na superação da exclusão digital ou uma melhor educação. É a sua forma e tipo de uso que podem transformar o espaço de ensino-aprendizagem de forma significativa, caso contrário, as TIC servirá apenas para "enfeitar" velhas práticas com novos elementos.

Palavras-chave:
Educação e TIC - TIC aplicações educacionais - Educação e Trabalho

Referencias Bibliográficas

Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B.(1978) La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía. CEDEN / UNICEF,

Apple, Michael and Nancy King (1983). "What Do Schools Teach?" The Hidden Curriculum and Moral Education. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 82-99.

Apple, Michael(2004)."Colocando Ideología y Currículum en contexto" en Conferencia Intern. de sociología de la educación (ISA) 2004 – Bs As Agosto-2004

Apple, Michael. (1986) Ideología y curriculum. Madrid, Akal

Beck, U (1998), Que es la globalización, Buenos Aires, Paidós.

Calvo, Carlos. 1987b. «Educación v/s escolarización». el canelo, revista chilena de desarrollo local), 2(2)18-20, marzo.

Calvo, Carlos. 1993. «el educador para el nuevo mundo». Proyecto Multinacional de Educación Básica (PRODEBAS – OEA y Ministerio de Educación de Chile, Boletín Nº 3:15-17, Julio.

Calvo, Carlos. 2002. complejidad, caos y educación. Revista de Ciencias de la Educación. Madrid, Nº 190:227-245, abril – junio.

Castells, Manuel, "La era de la información. Economía, sociedad y cultura.", Siglo Veintiuno Editores, México, 2001

Castllells Manuel, 2001, La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red

Cornbleth, Catherine.“Beyond Hidden Curriculum?” Journal of Curriculum Studies 16.1(1984):29-36.

Giroux, Henry and Anthony Penna. “Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum.” The Hidden Curriculum and Moral Education. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. 100-121.

H Jenkins, K Clinton, R Purushotma (2009); Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century: The MacArthur Foundation - Massachusetts Institute of Technology . USA

Illich Iván.y otros (1973) –“ Un Mundo Sin Escuelas”. Editorial Nueva Imagen. México

Jackson, P. W. (1976). La vida en las aulas. Madrid: Morata (Trabajo original publicado en 1968)

JG Saylor, WM Alexander, “Curriculum planning for modern schools”, - Holt, Rinehart and Winston, 1966

Martin, Jane. “What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?” The Hidden Curriculum and Moral Education. Ed. Giroux, Henry and David Purpel. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, 1983. 122-139.

Prieto Castillo, Daniel. Gutierrez Francisco - 2007. “La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa, Editorial Stella – Buenos Aires La Crujía Ediciones

Romero Brest Gilda (1984) Educación No Formal. Precisiones Terminológicas y Estrategias de Democratización. CICE/Di Tella. Bs.As (1984)

Sirvent, María Teresa (1999) “Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?” En Propuestas. Revista de Educación No Formal. Año 1. Nº 1; Buenos Aires.

Trilla, Jaume, 1993 “La” educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social” Editores Ariel, España

Weber, Erich, 1969 “El problema del tiempo libre. Estudio Antropológico y pedagógico”, Editora Nacional, Madrid,

Wheeler, D.K. (1976), “El desarrollo del curriculum escolar. Madrid. Santillana

A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

IAHNKE, Silvana Letícia Pires[1]; BRETANHA, Sônia Souza Franco[2]

[1] Licenciada em Matemática (UFPel/RS); Especialista em Educação: Ênfase no Ensino de Ciências e Matemática (UFPel/RS); Mestre em Modelagem Computacional (FURG/RS); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG/RS). Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul/RS) – Camaquã/RS –. Email: prof.sille@gmail.com

[2] Engenheira Civil (UCPel/RS) e Licenciada em Matemática (UCPel/RS); Especialista em Patrimônio Histórico (UFPel/RS); Mestre em Engenharia Oceânica (FURG/RS); Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Recursos Hídricos e Saneamento Ambiental do Instituto de Pesquisas Hidráulicas (IPH - UFRGS/RS). Universidade Federal de Pelotas (UFPel) – Centro de Desenvolvimento Tecnológico – CEP 96010-440 Pelotas/RS. Email: bretanha@terra.com.br

Eixo Temático: Aplicação das Novas Tecnologias na Educação

Resumo: O presente artigo tem como foco reconhecer o papel das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem no século XXI. A partir de uma abordagem histórica da educação a distância e dos paradigmas computacionais, e com base em relatos de discentes de um Curso Superior na EAD, procuramos identificar a importância das TICs na educação atual e de um futuro próximo, que intercalará momentos presenciais com os não-presenciais.

Palavras-chaves: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs); processo de ensino e de aprendizagem

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) passaram a fazer parte da vida cotidiana.

> Sem sentir, adaptamos nossa maneira de agir, de pensar, de nos comunicarmos, pela interação desses novos meios aos nossos comportamentos. As alterações produzidas pelas intermediações tecnológicas são muitas: do telefone ao fax; do celular ao *e-mail*; da televisão a cabo à Internet, vivemos um outro estilo de vida – e nem sempre nos damos conta disso. (KENSKI, 2010, p.69)

Cada vez mais, as tecnologias passam a fazer parte de nossas vidas, de nosso cotidiano, ampliando, de uma forma sem precedentes, as possibilidades de comunicação e de informação nesse novo milênio, alterando a nossa forma de viver e de aprender na atualidade. As TICs, de uma forma mais acentuada a Internet, possibilitaram uma remodelagem na educação, onde o ensino ocorre em tempo real, porém, não necessariamente presencial. Para acompanharmos as mudanças que esta nova sociedade requer, temos que ter em mente que estas são

> mudanças que vieram não só para ficar, mas para tornarem-se cada vez mais radicais. Não se trata de fazer uma reciclagem introduzindo o computador nas salas de aula ou trazendo certas tecnologias que são mais agradáveis para os alunos. [...] Trata-se de uma mudança epistemológica. (MONEREO e POZO, 2010, p. 97 - 98)

No cenário atual, tanto a produção como a aquisição do conhecimento são processos distintos do de épocas anteriores, de forma que ser inteligente hoje é bem diferente do que era em alguns séculos atrás (TABACOW, 2007). O papel docente na Sociedade da Informação (SI), do conhecimento, deve levar em consideração que os discentes desse novo século são "nativos digitais", isto é, alunos que desenvolvem suas vidas em um contexto no qual o ciberespaço torna-se parte constituinte de seu cotidiano.

Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem não pode ser mais o mesmo daquele empregado em tempos passados. Na atualidade, há uma necessidade crescente de identificarmos a ascensão de uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, onde as TICs tornam-se tecnologias educacionais que permitem não apenas ampliar os espaços de ensino e de aprendizagem, mas também, adotarmos uma nova metodologia de ensino que realmente possibilite a construção e reconstrução do conhecimento.

Destacamos que o termo tecnologia educacional aqui empregado não refere-se apenas à informática, pois inclui, por exemplo, o uso da televisão, do rádio, do vídeo, do retroprojetor e mesmo do quadro-de-giz. Enfim, tudo aquilo que o ser humano construiu, tanto em termos de artefatos, quanto de métodos, para ampliar sua capacidade de ensinar pode ser utilizado como uma tecnologia educacional (GIL, 2006).

Estamos, portanto, presenciando um período histórico totalmente novo, em que a interação professor x aluno e aluno x aluno vêm, a cada dia mais, intercalando momentos presenciais e não presenciais. Nesse sentido, observamos que a educação a distância (EAD)

> não é um modismo: é parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a **adoção de novos paradigmas educacionais em cuja base estão conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social**, **de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo de toda a vida e intervir no mundo em que vivem.** (NEVES, 2005, p.137, grifo nosso)

Juntamente com o desenvolvimento tecnológico, a mobilidade e o número de sistemas computacionais embarcados (embutidos, de forma invisível para o usuário) no ambiente estão aumentando consideravelmente em nosso meio. Por esses fatores, a computação está se tornando onipresente em nossa sociedade, transformando nossas relações e nossos comportamentos ao ingressarmos num paradigma computacional denominado ubíquo.

Assim, o presente artigo procura reconhecer qual o papel das tecnologias na educação do século XXI. Para isso, apresentamos nas seções seguintes um breve histórico da EAD e da computação. Na quarta parte desse trabalho, relacionamos as TICs ao processo de ensino e de

aprendizagem, identificando, na continuidade, o papel do docente e do discente na SI, como também, o papel dos recursos tecnológicos. Além disso, verificamos como ocorre à aprendizagem matemática mediada pelas TICs, do ponto de vista de um grupo de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Por último, indicamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Nesse estudo a educação a distância (EAD) será designada como uma modalidade de ensino em que o conhecimento é mediado através de tecnologias que dão suporte ao processo de ensino e de aprendizagem sem que o aprendiz esteja necessariamente presente (fisicamente) em um ambiente formal de ensino, permitindo ainda que haja uma separação temporal entre o professor e o aluno.

A idéia de EAD não é um fato recente, pois, desde 1904[169], verificam-se processos de ensino e de aprendizagem através da correspondência, em que o discente não precisava estar fisicamente na instituição de ensino. Em 1922, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, identifica-se o segundo meio de transmissão a distância do saber: o rádio.

Em 1937, verificamos que o Ministério da Educação criou o Serviço de Radiodifusão Educativa – SINRED, permitindo a expansão do sistema de escolas radiofônicas nos estados do nordeste, surgindo em 1956 o MEB (Movimento de Educação de Base). Este foi considerado, na época, como uma das maiores propostas de educação a distância não formal desenvolvida no Brasil.

A partir da década de 1960, a televisão passa também a fazer parte dessa modalidade de ensino. Já na década de 1970, os primeiros computadores chegaram às universidades. Contudo, foi apenas com a consolidação dos computadores pessoais (Era PC) e com a popularização da Internet que a propagação do ensino na modalidade não-presencial ocorreu para todo o sistema brasileiro (e mundial).

A implantação da EAD nas universidades brasileiras é ainda considerada um fato novo (década de 1990, com a disseminação das TICs). No cenário internacional, o Brasil foi o último país com população acima de cem milhões de habitantes a estabelecer uma universidade aberta (LITTO, 2009; KIPNIS, 2009). Identificamos também que foi a

[169] Marco oficial, segundo Alves (2009).

Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá, uma das pioneiras[170] a ofertar um curso na modalidade de ensino a distância.

Em 2005 o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação em parceria com a ANDIFES[171] e Empresas Estatais, sendo sustentada por cinco eixos fundamentais[172]: a expansão pública da educação superior; o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior; a avaliação da educação superior a distância; o estimulo à investigação em educação a distância no país; e o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Nesse mesmo ano, no mês de dezembro, identificamos a consolidação do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da UFPel, com o projeto Pró-Licenciatura (PRO-LIC), Fase I. Destacamos que foi a partir do projeto desse curso que a Universidade Federal de Pelotas iniciou sua caminhada na EAD (DANDOLINI et AL, 2006). Atualmente, conforme informa seu site[173], o CLMD participa de três projetos[174] atendendo a mais de 1.100 alunos distribuídos em mais de 20 pólos.

Verificamos, também, que 88 instituições integram o sistema UAB na atualidade, tendo sido previsto um total de 127.633 vagas para o ano de 2010. Segundo o site[175] da CAPES[176], a meta para 2013 seria atender 200.000 alunos por ano através dessa modalidade de ensino. Contudo, salientamos que para alcançarmos o sucesso esperado na EAD, é importante que haja uma conscientização do público alvo e das instituições escolares, que ensinar e aprender a distância exige técnicas de ensino e metodologias de aprendizagens diferentes daquelas empregadas na sala de aula convencional.

O PARADIGMA COMPUTACIONAL ATUAL X EDUCAÇÃO

No passado, nos primórdios do desenvolvimento da computação, os computadores foram desenvolvidos como máquinas de calcular grandes, sendo em 1946, o ENIAC[177], uma das primeiras máquinas eletrônicas a ser desenvolvida (ECKERT, 1945). Com o avanço

[170] Em 1996
[171] Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
[172] Disponível em: , acesso em 10/07/2010
[173] Disponível em: , acesso em 04/03/2011
[174] Projetos PRO-LIC Fase I e II; e Sistema UAB
[175] Disponível em , acesso em 04/03/2011
[176] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,
[177] *Electronic Numeral Integrator and Computer*

tecnológico, em 1981, a IBM[178] lançou no mercado os computadores pessoais (PC), sendo essas máquinas muito menores e com funções mais avançadas que os primeiros computadores.

Assim, a computação pode ser caracterizada por duas grandes tendências: a "era *Mainframe*" e a "era PC". Porém, com o desenvolvimento da Internet e as mudanças que ela vem desencadeando em nosso meio, é possível identificarmos a ascensão de um novo paradigma computacional: a "era da Computação Ubíqua (UC)".

Na época *Mainframe* o relacionamento entre as pessoas e os computadores era realizado por técnicos especializados, sendo esse recurso escasso, negociado e compartilhado por vários indivíduos. O processamento era feito em salas fechadas e de forma individual.

Já na era PC, o processamento dos dados passou para as mesas dos usuários, permitindo que os computadores pessoais se popularizassem, sendo através da evolução das tecnologias de rede, com o suporte às trocas de informações, que ocorreu a sua consolidação.

Nessa fase cada pessoa passa a possuir o seu próprio computador, contendo os seus aplicativos e registros, permitindo, como mencionado anteriormente, que também a EAD se consolidasse.

A Internet é uma ferramenta que trouxe consigo diversas mudanças em nossa sociedade. Com a difusão de seu uso, percebemos que as pessoas vêm se cercando a cada dia mais de dispositivos eletrônicos com algum poder computacional. A computação está se tornando onipresente em nosso meio.

Em concordância com as previsões feitas por Mark Weiser[179] (1996), o pai da computação ubíqua, as quais indicavam que o cruzamento entre a era PC e a UC deveria ocorrer entre 2005 e 2020, verificamos que a UC já é uma realidade, ainda incipiente, que vem transformando as relações e a forma como vivemos.

Na "era UC" várias pessoas compartilharão vários computadores. É um paradigma computacional em que os sistemas computacionais estarão presentes a qualquer hora e em qualquer lugar. Nesse contexto, a informática atuará de forma invisível ao integrar-se ao meio, atuando apenas como uma ferramenta na vida das pessoas. Os computadores poderão agir de forma inteligente no ambiente, que será composto por diversos sensores e serviços computacionais.

[178] *International Business Machines*
[179] Fonte: Disponível em: . Acesso em 25/03/2010.

Muitas serão as aplicações desse novo paradigma computacional, inclusive na educação. Na área do ensino a computação ubíqua poderá dar suporte aos professores e alunos em suas atividades. Vários projetos já foram desenvolvidos nesse contexto, tais como: o *Classroom 2000* do Geórgia *Institute of Technology*, o *Lecture Browser* da Universidade de Cornell, o *Authoring on the Fly*, da Universidade de Freiburg, o GlobalEdu da Unisinus, entre outros (ARAUJO, 2003; BARBOSA, 2008). Contudo, em relação à UC, observa-se que há ainda muito a ser aprendido, implementado e desenvolvido.

Verificamos ainda que muitos autores consideram que o futuro da educação estará no elo entre o paradigma ubíquo e os modelos educacionais modernos e pós-modernos. Diante disso, percebemos que há uma necessidade crescente de investigarmos os impactos das TICs na educação, pois na era do conhecimento, na era digital,

> o saber viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender. (KENSKI, 2010, p.32)

Logo, é essencial para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem no século XXI, reconhecermos como as informações podem ser transformadas em conhecimento num meio ubíquo, identificando que um dos grandes desafios encontra-se no fato de que os profissionais da educação precisam mudar sua forma de conceber e por em prática o ensino ao descobrir uma nova ferramenta (SANCHO, 2006).

O PAPEL DO PROFESSOR E DO ALUNO NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Educar em uma sociedade em rede, na era do conhecimento, da UC, é muito mais do que treinar indivíduos para o uso de tecnologias. Trata-se, conforme aponta Miskulin (2004, p. 167), de "formá-los para 'aprender a aprender' de forma a prepará-los para a contínua e acelerada transformação do conhecimento tecnológico".

As tecnologias da informação e da comunicação são tecnologias que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios digitais, como o rádio, televisão, telefone, computadores, entre outros (MISKULIN, 2004). Elas afetam "praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-las a outras pessoas." (COLL e MONEREO, 2010, p.17)

As TICs passaram a fazer parte de nosso cotidiano e através delas o acesso a informação tornou-se cada vez mais fácil e rápido. Elas nos permitiram "ampliar o conceito

de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente." (MORAN, 2000, p.8)

A construção do conhecimento deixa de ser entre quatro paredes, ultrapassando os muros das instituições de ensino. Para buscarmos o saber, não precisamos mais fazê-lo apenas abrindo um livro ou procurando um professor. Podemos encontrá-lo em nossos lares, em nosso trabalho, em nosso computador, em nosso celular, na Internet ou mesmo em alguns canais de televisão. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem mediado pelas TICs pode estabelecer-se em qualquer instante, através de qualquer dispositivo e em qualquer local. Nesse cenário, verificamos que

> o cibersespaço, interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. (LÉVY, p.167, 1999)

Vivemos na Sociedade da Informação que, de acordo com Coll e Monereo (2010), pode ser definida como um novo estágio de desenvolvimento das sociedades humanas, caracterizada pelo acesso facilitado a informação, ao seu compartilhamento, de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer local e na forma preferida, isso com um custo muito baixo. Entre as diversas características da SI, citadas por esses autores, destacamos:

- A complexidade, a interdependência e a imprevisibilidade que presidem as atividades e as relações;
- A Informação, o excesso de informação e o ruído;
- A escassez de espaços e de tempo para a abstração e a reflexão;
- O surgimento de novas classes sociais: os *inforricos* e os *infopobres*;

Nesse contexto, onde os alunos têm acesso há uma quantidade enorme de informações, o desafio da educação encontra-se em como conseguir transformar estas em conhecimento. Além disso, estamos desafiados a construir momentos de ensino e de aprendizagens em um meio em que "a velocidade é contrária a reflexão, impede a dúvida e dificulta o aprendizado. Hoje estamos obrigados a pensar mais rápido, mais do que pensar melhor." (COLL e MONEREO, 2010, p. 23)

Logo, o papel do professor como transmissor de informações, como protagonista central das trocas entre seus alunos e o conhecimento, como o guardião do currículo, não atende mais as necessidades desse novo século. Para desenvolver as competências e habilidades que as pessoas necessitam na SI, o educador deverá pôr a tecnologia a serviço do

discente, criando momentos de aprendizagens que tenha como resultado a reorganização de suas funções cognitivas, tendo em mente que

> aprendemos ao máximo, quando nos são dadas tarefas cognitivas que sejam **otimamente desafiadoras** – não tão difíceis que nos assoberbem, mas não tão fáceis que não precisemos estender nossas habilidades ou expandir nosso conhecimento, a fim de completar as tarefas. (TABACOW, 2007, p.149, grifo nosso)

Na era do conhecimento, "a cada instante, o cérebro humano é exposto a uma carga excessiva de informações e necessita processar, selecionar, descartar e reter as que são relevantes" (SELBACH, 2010, p.15). Por isso, nesse novo século, o professor será aquele que é o mediador, o orientador entre o conhecimento e seus alunos, procurando elaborar atividades que além de motivar o discente, também ativem seus conhecimentos prévios.

Todavia, não será apenas o papel do professor que mudará nesse novo milênio. O aluno precisará assumir a sua função no processo de ensino e de aprendizagem. Para atender as necessidades da SI, a aprendizagem passará a ser um processo que ocorrerá ao longo de toda a vida, e, consequentemente, o discente precisará tornar-se agente de sua aprendizagem.

"Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito" (FREIRE, 1998, p.77). Portanto, para alcançarmos o sucesso esperado no processo de ensino e de aprendizagem na SI, o discente deverá torna-se ativo e curioso, estar realmente pré-disposto a construção e reconstrução do saber.

O PAPEL DAS TICS NA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

As TICs vêm transformando o meio em que vivemos e, em especial, a educação, pois, como colocado anteriormente, elas vem alterando o papel do professor e do aluno nesse novo século. Nesse contexto a Internet deixa de ser

> apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informações que oferece alguns serviços extraordinários; ela constitui, além disso, **um novo e complexo espaço global** para a ação social e, por extensão, **para o aprendizado e para a ação educacional**. (COLL e MONEREO, 2010, p. 16, grifo nosso)

Os recursos tecnológicos ampliam nossas habilidades cognitivas, pois além de receber e transmitir conhecimentos, eles nos permitem criar e construir novos saberes. Dessa forma, o processo de ensino e de aprendizagem passa a ocorrer em um meio que permite atividades de trocas, atividades exploratórias, experimentais, atividades de comunicação, atividades interativas, de colaboração e de cooperação entre aprendizes e as pessoas (colegas e professores), entre os aprendizes e as fontes de informações. (FAGUNDES, 2008)

Os recursos de aprendizagem estão se diversificando, não sendo mais os livros as principais fontes de conhecimento. "Na atualidade, a 'janela é a tela'[...]. Da nossa sala de aula, por meio da televisão ou do computador, [...] podemos interagir com pessoas e instituições de todo o mundo" (KENSKI, 2010, p. 24). Nesse sentido, constatamos que na UC também o nosso celular consiste em um recurso educacional, pois cada vez é mais comum o uso deste para acessar a Internet em busca de informações, para consultar um dicionário, a previsão do tempo, ou simplesmente para checar os emails.

A educação caminha para uma modalidade que intercala momentos presenciais e não presenciais. Nesse cenário, o suporte educacional é obtido por *softwares* de apoio à aprendizagem, como por exemplo, o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). Este é um *software* livre no qual o aluno tem acesso a um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que possui uma série de ferramentas de apoio ao processo de ensino e de aprendizagem, tais como: glossário, *chats*, diários, fóruns, questionários, tarefas, *wikis*, entre outros.

Através do AVA os alunos podem interagir com os conteúdos a serem aprendidos, bem como com colegas e professores. Através de uma *wiki*, por exemplo, podem desenvolver a escrita colaborativa, favorecendo o pensamento coletivo.

Portanto, na educação do século XXI, reconhecemos que as TICs possuem um papel fundamental, já que foram elas as responsáveis pelo surgimento da Sociedade da Informação, onde comportamentos, práticas, informações e saberes se alteram com extrema velocidade. Consequentemente, pelas tecnologias estarem em permanente mudança, existe uma necessidade crescente de estarmos num processo permanente de aprendizagem para, assim, podermos acompanhar o momento social e tecnológico que vivemos.

RELATOS SOBRE O PAPEL DAS TICS NA EDUCAÇÃO

A fim de identificarmos o papel das tecnologias da informação e da comunicação no processo de ensino e de aprendizagem dos discentes do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da UFPel, desenvolvemos na disciplina de Tecnologias Avançadas no Ensino de Matemática (TAEM) um trabalho de escrita colaborativa sobre as TICs.

A disciplina de TAEM é uma disciplina obrigatória do CLMD, ofertada no sétimo semestre do Curso, cujo objetivo geral é prover o aluno de habilidades no uso de tecnologias em sala de aula para o ensino de matemática, propiciando condições para que possam avaliar programas e sua aplicabilidade como ferramenta auxiliar nas aulas.

Durante o segundo semestre de 2010, além de investigar objetos virtuais de aprendizagem e *softwares* ligados a área da matemática, os alunos foram instigados a identificar o que são as TICs e quais seriam o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, foram disponibilizados, no decorrer da disciplina, vários artigos que tratavam sobre o tema, sendo promovidas discussões em diversos fóruns.

No final da mesma, foi proposta uma atividade extra, a partir de um fórum sobre o uso dessas tecnologias, introduzida através das seguintes perguntas: *como os recursos tecnológicos podem ampliar o processo de ensino e de aprendizagem?* [...] *Como é para vocês aprender através de um processo mediado pelos recursos tecnológicos?*

A partir dessa atividade, constatamos que, dos 161 estudantes[180] que frequentaram a disciplina, 37,26% participaram desse fórum de caráter não obrigatório. Buscando identificar o papel dos recursos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem, a cada resposta postada no fórum pelos alunos, a docente procurava instigar como realmente estes acreditavam que se dava esse processo mediado pelas TICs. Vejamos, por exemplo, a transcrição[181] do diálogo desenvolvido entre a professora e um aluno (chamado aqui de "A 01") nesse ambiente:

> *A 01*: Estamos vivendo em tempos de modernidade, diante de seres humanos que valem dos recursos tecnológicos para quase tudo. Na educação não pode ser diferente. Talvez a forma de desconfigurar a Matemática como sendo a disciplina chata e cansativa, esteja ligada a boa utilização de materiais áudio-visuais para exposição de conteúdos, com vistas a inserção de realidade nos trabalhos desenvolvidos. Em outras palavras, o uso de recursos tecnológicos, da forma pedagógica apropriada, cria interação entre aluno-professor e é capaz de despertar nas partes algo indispensável ao bom aprendizado: a curiosidade!
>
> *Professora*: [...] na sua opinião, o que seria uma forma pedagógica apropriada? [...]
>
> *A 01*: [...] Quando falo em "forma pedagógica apropriada" quero dizer que os recursos tecnológicos devem servir de apoio à disciplina e não ao professor. Por exemplo: um filme apresentado aos alunos deve transparecer conteúdo, ou seja, o "porquê" dele estar sendo utilizado, para que não se torne apenas matação de tempo. Acho os recursos áudio-visuais inseridos no ensino-aprendizado, principalmente de Matemática, elos entre a busca pelo ensinar e a vontade de aprender.

Na visão desse discente, os recursos aparecem como ferramentas que podem auxiliar a desmistificar a matemática como uma disciplina chata e cansativa, ferramentas que, se empregadas de forma pedagogicamente apropriada, estimulam a curiosidade dos alunos,

[180] No segundo semestre de 2010, 213 alunos, distribuídos em 18 pólos, se matricularam em TAEM. Porém, desse total apenas 161 estudantes, distribuídos em 14 pólos, realmente participaram das atividades.

[181] Transcrição do diálogo desenvolvido, omitido os cumprimentos, tais como: *oi Fulano*; *aguardo seu retorno*; *abraços*; etc.

podendo tornar-se elos entre o ensino e a vontade de aprender. Assim como essa fala, diversos outros diálogos foram desenvolvidos nesse fórum, dos quais podemos destacar os seguintes pontos:

- Aprender através dos recursos tecnológicos exige disciplina, concentração e dedicação, pois tudo depende de você;
- Os recursos tecnológicos transformam a vida das pessoas, permitindo a interatividade sem sair de casa, as notícias sempre a mão;
- As TICs possibilitam tirar as dúvidas sem ter vergonha de perguntar e mais oportunidades de pesquisa;
- A comunicação virtual permite interações espaços temporais mais livres e a adaptação a ritmos diferentes dos alunos;
- A tecnologia é capaz de aproximar distâncias;

Além disso, foi colocado que as tecnologias agregam um diferencial à prática docente, já que permitem que haja um grande leque de opções metodológicas, onde o professor tem possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar de forma presencial ou virtual, de avaliá-los e corrigi-los através de diversos recursos. Nesse sentido, é fundamental que cada docente encontre o que lhe ajude mais a sentir-se bem, a comunicar-se bem, a ensinar bem e a ajudar aos alunos a aprenderem mais e cada vez melhor. É importante estar ciente de que não se trata de dar receitas prontas, porque as situações são muito diversificadas. Por isso, as formas de dar aula, de realizar as atividades e de avaliar também precisam ser diferenciadas para cada contexto.

Na visão de outro aluno, através das TICs

> o papel do professor se amplia significativamente. Do informador, que dita conteúdo, se transforma em orientador de aprendizagem, em gerenciador de pesquisa e comunicação, dentro e fora da sala de aula, de um processo que caminha para ser semi-presencial, aproveitando o melhor do que podemos fazer na sala de aula e no ambiente virtual. O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos, pode utilizar algumas ferramentas simples da Internet para melhorar a interação presencial-virtual entre todos.

Contudo, como aponta outros, o aluno tem que aprender a buscar seus conhecimentos e não depender tanto do professor, dispondo-se a pesquisar e principalmente a questionar. Ou seja, o discente precisa ser autor do seu processo de aprendizagem, pois o saber deixa de ser algo pronto, determinado e passa a ser algo que é construído em conjunto ao longo desse processo.

Identificamos ainda, em relação ao papel das TICs no processo de ensino e de aprendizagem, que:

- 18,33% dos alunos acreditam que estas servem para estimular a curiosidade, tendo um papel motivacional nesse processo;
- 25% dos alunos pensam que elas sejam um recurso indispensável a esse processo, sendo ferramentas de apoio;
- 56,67% dos alunos colocaram que essas tecnologias podem ampliar e favorecer esse processo, pois assumem um papel facilitador;

Em relação a aprendizagem matemática mediada pelas TICs, temos que 25 % dos alunos responderam a questão de como esta ocorre, sendo os resultados apresentados no gráfico da Figura 1.

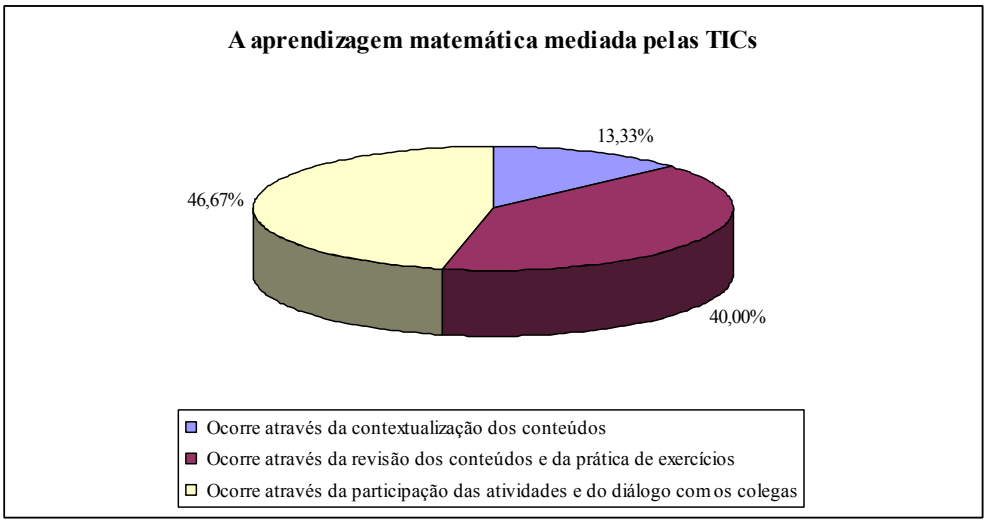


Figura 1. Gráfico sobre o processo de aprendizagem

Logo, a partir do fórum elaborado, foi possível identificarmos que as tecnologias vêm alterando a forma de pensarmos e fazermos educação. Constatamos que vários alunos relataram que foi devido as TICs que o ensino universitário chegou a sua cidade, tornando viável a realização de um curso superior. Percebemos também que, no processo de ensino e de aprendizagem mediado pelos recursos tecnológicos, o diálogo entre professores e alunos e as trocas de idéias e de conhecimentos entre colegas, são momentos fundamentais para que realmente a aprendizagem se consolide.

Verificamos que muitos expressaram que a educação a distância não é mais fácil do que a presencial, já que esta exige muito mais do aprendiz. Por fim, encerramos essa seção com o relato de uma aluna que apresenta alguns de seus sentimentos relacionados ao processo de aprendizagem na EAD:

> [...] É com orgulho que me refiro a esse momento tão significativo em minha aprendizagem, vejam é a Internet possibilitando a capacitação dos profissionais da educação. Aproveito para salientar que a oferta de cursos a distância permite que os professores se capacitem sem ter que se deslocar (custos e horários) de seu local de trabalho, o que é fenomenal. Engana-se, porém, quem acredita que essa modalidade de aprendizagem não requer comprometimento, ao contrário, configura-se em uma batalha noite adentro, são horas vividas sobre cadernos e livros, estudos penetrando nos feriados, idéias embaralhando nosso cérebro, olhar varado de preocupação, tempo escasso e assustador, enfim, essas coisas todas que perpassam nossas vidas de estudantes. Encerro afirmando que todo esforço é válido e necessário para que possamos usar os recursos tecnológicos como recursos estratégicos de aprendizagem, pois eles agregam um diferencial a nossa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo foi possível percebermos que, com a popularização da Internet, nosso meio, nossas relações estão num processo crescente e contínuo de mudança. Vivemos na era do conhecimento, na era digital, na Sociedade da Informação, presenciando um processo de transição entre a era PC e a era UC. Assim como nosso meio, a educação também vem sofrendo transformações. Estamos nos direcionando para uma educação que intercala momentos presenciais e não presenciais num contexto ubíquo.

Nesse novo cenário é demasiadamente importante estarmos atualizados, sabermos lidar com as informações, pesquisarmos, pois o poder de interação não estará

> fundamentalmente nas tecnologias, mas nas nossas mentes. **Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais de ensino, que mantêm distantes professores e alunos**. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, [...] que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender. (MORAN, 2000, p. 63, grifo nosso)

Estamos presenciando um momento histórico marcado por uma série de mudanças que afetam tanto o papel do professor como o do aluno. Para alcançarmos o sucesso esperado no processo de ensino e de aprendizagem na educação do século XXI não será suficiente que apenas um deles se modifique. É necessário que ambos atendam as necessidades da SI, o professor assumindo seu papel de orientador, de mediador entre o conhecimento e seus alunos, e o discente tornando-se ativo no seu processo de aprendizagem, questionando, pesquisando.

Através desse trabalho, identificamos que os recursos tecnológicos podem assumir três papéis principais no processo de ensino e de aprendizagem, como ferramentas: que motivam esse processo; que são de apoio a esse processo; e que facilitam esse processo. Além disso, destacou-se que, nas aprendizagens mediadas pelas TICs, o papel das atividades e dos diálogos com os colegas são essenciais para que estas ocorram.

Verificamos também, a partir dos relatos dos alunos, várias características relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, destacando-se que a oferta de cursos na modalidade a distância foi importante para que eles tivessem acesso a um curso superior; que aprender na EAD não é mais fácil que no ensino presencial, pois a mesma exige diversas habilidades do estudante, tais como: disciplina, dedicação e concentração.

Portanto, constatamos que muitos serão os desafios a serem superados na SI, tanto tecnológicos como sociais, sendo através de pesquisas nessa área que poderemos contribuir para o seu desenvolvimento. Serão através de questionamentos a comunidade acadêmica que poderemos prover uma qualidade maior ao ensino, provocando mudanças na nossa forma de pensarmos e fazermos educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M., FORMIGA, M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ARAUJO, R. B. Computação Ubíqua: Princípios, Tecnologias e Desafios. In: XXI Simposio Brasileiro de Redes de Computadores, 2003, p. 45-115.

BARBOSA, D. N. F., et al. Em Direção a Educação Ubíqua: aprender sempre, em qualquer lugar, com qualquer dispositivo. Novas Tecnologias na Educação, v. 6, n. 1, 2008.

COLL, C., MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI. In: COLL C. & MONEREO C. *Piscologia da educação virtual*. São Paulo: ARTMED, 2010.

DANDOLINI, G. A., et al. Curso de Licenciatura em Matemática a Distância: um relato de experiência. Novas Tecnologias na Educação, v. 4, n. 1, 2006.

ECKERT, Jr., J. P. &, MAUCHLY J. W. Automatic high-speed computing: a progress report on the EDVAC. Relatório técnico, Moore School of Electrical Engineering. University of Pennsylvania, Setembro 1945.

FAGUNDES, Léa da Cruz. Tecnologia e educação: a diferença entre inovar e sofisticar as práticas tradicionais. Diálogo, dezembro de 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2006.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2010.

KIPNIS, B. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M., FORMIGA, M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M. O Atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M., FORMIGA, M. (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MISKULIN, R. G. S. O ensino de matemática a distância: usando tecnologia para motivar os alunos. IX Taller Internacional de Software Educativo – TISE, 2004, p.167 - 175.

MONEREO, C. POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL C. & MONEREO C. *Piscologia da educação virtual*. São Paulo: ARTMED, 2010.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M., MASETTO M. T., BEHRENS, M.A. (orgs). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

NEVES, C. M. C. A Educação a distância e a formação de professores. In: ALMEIDA, M. E. B., MORAN, J. M. (orgs). *Integração das tecnologias na educação: salto para o futuro*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Seed, 2005.

OGATA, H., YANO, Y. (2004) Context-Aware Support for Computer-Supported Ubiquitous Learning. In: Proceedings of the 2nd IEEE international Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (Wmte'04) (March 23 - 25, 2004). WMTE. IEEE Computer Society, Washington, DC, 27.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, J. M., HERNÁNDEZ, F. et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

SELBACH, S. (org) *Matemática e didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TABACOW, L. S. *Por dentro do cérebro do aprendiz: uma nova abordagem no processo educacional com neurociência cognitiva*. São Paulo: O Clássico, 2007.

Abstract: This article has as focus recognize the role of technology the process of teaching and of learning in to twenty-first century. From a historical approach to distance education and of computing paradigms, and also based on narrative by students from a Graduate Course in the distance, we look identify the importance of TICs in education current and at of near future, which will merge a present classroom with a distance education moments.

Keywords: Information and Communication Technology (TICs); process of teaching and of learning

PROJETOS DE APRENDIZAGEM VINCULADOS AO USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E TELEMÁTICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Albina Pereira de Pinho Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)
Contato: albina@unemat-net.br

Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação, Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop-MT. Integra o Grupo de Pesquisa Educação Científico-Tecnológica e Cidadania na UNEMAT/Sinop. Suas pesquisas privilegiam temáticas como: Inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Contexto Educacional, Informática na Educação, Educação a Distância, Metodologia de Aprendizagem por Projetos, Formação Inicial e Continuada de Professores em Contextos Presenciais e a Distância.

Richéle Timm dos Passos da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Rua Alcides Faganelo, 892 – Jardim Europa – Sinop-MT
Fone(s): (66) 35313920 / 81063012
Contato: richelertps@gmail.com

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participante do Projeto de Pesquisa Interinstitucional Formação Docente em Contexto Interativo: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop-MT, sob coordenação da profa. Albina Pereira de Pinho Silva e participante do Projeto de Extensão com interface na Pesquisa A Educação com Estratégia para Ressocialização, também pela Unemat, sob coordenação do prof. Mestre Roberto Arruda.

RESUMO

Discutimos, neste texto, os resultados parciais de uma pesquisa-ação desenvolvida no contexto da formação continuada de professores para implementação do trabalho por Projetos de Aprendizagem vinculados ao uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas. Os estudos, até o momento, apontam que os professores têm refletido e repensado suas atuações e práticas educativas no âmbito da sala de aula.

Palavras-chave: projetos de aprendizagem; tecnologias digitais; práticas educativas; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Neste texto, discutimos os Projetos de Aprendizagem vinculados ao uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas no âmbito educacional da formação continuada de professores, como possibilidade de instigar movimentos reflexivos e mudança nas práticas dos educadores, interlocutores do projeto de pesquisa[182], redefinindo os papéis dos protagonistas de maneira a desencadear novas convivências e ações educativas na escola.

No atual momento de transformação social, vivenciamos desafios que exigem posturas teórico-metodológicas muito diferentes daquelas que nos apropriamos em nossa formação acadêmica. Os cenários sociais e educacionais passam por mudanças profundas com as novas formas de acessar e interagir com as informações. Com o crescente avanço da informatização dos espaços sociais, a escola é uma das instituições que teve a introdução das novas tecnologias em seus cenários educativos, o que provocou forte alteração, principalmente, no que se refere à organização do tempo e espaço.

Realidade que nos faz questionar: será que as tecnologias digitais e telemáticas reúnem as condições favoráveis para a criação de uma prática educacional que se constitua em uma alternativa favorável para se pensar a questão do tempo e espaço na escola? Será que os educandos aprendem apenas quando estão no mesmo lugar e fazendo as mesmas coisas como eram os trabalhos desenvolvidos na perspectiva da sociedade industrial?

O paradigma da sociedade industrial focaliza a formação técnica, cuja função é a preparação para o desempenho de papéis na sociedade. Nesta concepção, a prática pedagógica não mantém nenhum vínculo com a vida cotidiana do educando, por isso este facilmente se desinteressa, uma vez que a proposta de formação privilegia o acúmulo de conhecimentos, valores e normas da sociedade, o que não lhe instiga a atribuir nenhum sentido para o que está sendo supostamente "ensinado" (BEHAR, 2009)[183].

Com isso Behar destaca que vivemos desafios muito interessantes porque uma coisa é planejar a formação baseada na "cultura do ensino" e outra é planejar a formação na perspectiva da "cultura da aprendizagem", ou seja, uma ancorada nos pressupostos da sociedade industrial e a outra na perspectiva da sociedade em rede. O que muda na educação e

[182] O Projeto de Pesquisa Interinstitucional *Formação Docente em Contexto Interativo: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas* teve suas atividades iniciadas em outubro de 2009 com término previsto para outubro de 2011, é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Mato Grosso (FAPEMAT). Este projeto tem a parceria de quatro (04) escolas estaduais e se desenvolve com a participação de gestores, técnicos, educadores e educandos destas instituições de ensino.

[183] BEHAR, Patricia A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia A. (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância.* Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 1, p. 15-32.

na formação continuada de educadores se as iniciativas pedagógicas forem pensadas nos princípios e fundamentos da sociedade em rede?

A educação, na perspectiva da sociedade industrial, tem como função reproduzir o modelo organizacional da sociedade vigente em suas práticas de formação. Do mesmo modo a formação continuada tem como finalidade prescrever "receituários" aos educadores no processo de formação, uma vez que estes precisam reverter o quadro de exclusão social que se reproduz na escola. Ou seja, a formação continuada se ancora na formação técnica que, por sua vez, privilegia apenas o fazer sem questioná-lo.

Ao contrario desse paradigma educacional, os pressupostos da sociedade em rede, abre a possibilidade de uma formação mais interativa, mais humana e, sobretudo, comprometida com o desenvolvimento de um ser humano que necessita interagir com os diferentes espaços da sociedade e, ao mesmo tempo, ter sua aprendizagem ampliada nas múltiplas tramas da vida cotidiana.

Considerando que as escolas parceiras do projeto desenvolvem suas atividades orientadas pelas políticas públicas de formação humana, o desafio nos impõe privilegiar e promover na formação continuada, propostas que tenham como centralidade práticas formativas que fomentem os processos de aprendizagem dos estudantes. Diante desta realidade, proporcionamos nos processos de formação continuada desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem com suporte e uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas, como possibilidade de contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores, pressupostos fundamentais para ressignificar as práticas e a atuação docente.

Na primeira seção deste texto discutimos os pressupostos teóricos que fundamentam os Projetos de Aprendizagem; na segunda, descrevemos uma breve contextualização do método de pesquisa que fundamenta nossos estudos; argumentamos, na terceira seção, que os Projetos de Aprendizagem desenvolvidos com suporte das tecnologias digitais e telemáticas no âmbito educacional, têm se constituído forte alternativa nos processos formativos e, ao mesmo tempo, ressoa nas práticas e gestão da sala de aula.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM: ALGUNS DE SEUS PRESSUPOSTOS

Desde nossas primeiras experiências com o trabalho organizado por Projetos de Aprendizagem, apostamos que esta proposta se constitui uma forte abordagem teórico-

metodológica capaz de potencializar práticas contextualizadas de aprendizagem de diferentes atores no âmbito das escolas contemporâneas e, ao mesmo tempo, instaurar processos reflexivos e mudança da prática educativa dos educadores.

Os Projetos de Aprendizagem tem como pressuposto básico a construção do conhecimento pelo aprendiz. A característica principal dos Projetos de Aprendizagem é sua dimensão de abertura, acolhimento e reconhecimento dos múltiplos interesses, curiosidades dos aprendizes e, sobretudo, dos processos investigativos que podem ser desencadeados a partir desta prática intencional que, por sua vez, demandará o uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas[184].

Segundo Costa e Magdalena (2011)[185], a característica de acolhida dos interesses e curiosidades dos estudantes nos Projetos de Aprendizagem modifica a dinâmica orgânica da sala de aula, uma vez que possibilita processos democráticos de decisão ao que estudar, onde pesquisar, como trabalhar e como se organizar em função dos Projetos de Aprendizagem.

Dada a característica de abertura dos Projetos de Aprendizagem, o trabalho docente ganha uma nova configuração. Como o elemento fundamental no processo é a aprendizagem, as práticas educativas, necessariamente, assumem características impulsionadoras do diálogo crítico, da cooperação, da interação permanente entre educadores e educandos. No desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem, segundo Fagundes, Sato e Maçada (1999)[186], os educadores exercem a função de ativadores da aprendizagem e orientadores do processo de construção do conhecimento pelos aprendizes em interação com as tecnologias digitais disponíveis no universo escolar.

Frente a essa concepção, que implicações essa prerrogativa têm na formação continuada? Ou melhor, que iniciativas de formação continuada correspondem com esses propósitos? A nossa preocupação na condição de pesquisadoras e formadoras de educadores, tem incidido em promover situações de aprendizagem em que os profissionais possam refletir sobre os dilemas que vivenciam em seu mundo do trabalho, mas também discutam as

[184] Tecnologias digitais e telemáticas são ferramentas ligadas à informática e as novas tecnologias da informação e da comunicação, tais como a internet, os materiais audiovisuais integrados, os ambientes colaborativos de aprendizagem virtuais, as ferramentas interativas, os *softwares* educativos, entre outros.

[185] COSTA, Iris E. T; MAGDALENA, Beatriz C.; *Revisitando os projetos de aprendizagem, em tempos de web 2.0.* Disponível em: <>. 17/01/2011.

[186] FAGUNDES, Léa da C.; SATO, L.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro*: as inovações começaram! Coleção Informática para a Mudança na Educação. ProInfo-MEC, 1999. Disponível em: . 05/07/ 2002.

possibilidades de reinventar suas práticas no sentido de garantir aos estudantes uma educação mais próxima de seus desejos e dos seus projetos de vida.

Nossos estudos e experiências com os Projetos de Aprendizagem nos legitimam a afirmar que os educadores e estudantes, ao desenvolver seus projetos, assumem, em cooperação, ações que os aproximam e, ao mesmo tempo, os desafiam a desenvolver novas posturas cognitivas e afetivas, visto que buscam respostas às questões de investigação (dúvidas temporárias). Nesse processo, "[...] a diversidade dos sujeitos e dos saberes são elementos propulsores da construção compartilhada e autônoma de conhecimentos e competências" (COSTA; MAGDALENA, 2011, p. 01)[187].

Assim, a formação continuada para o trabalho com Projetos de Aprendizagem vinculados ao uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas sinaliza que é possível a criação de cenários educativos propulsores de novas subjetividades e aprendizagem, sobretudo, instaurar movimentos de reflexão e mudança das práticas educativas na escola.

METODOLOGIA DA PESQUISA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

As ações do projeto de pesquisa se baseiam no método de pesquisa qualitativa, abordagem pesquisa-ação. Nesta abordagem privilegia-se o respeito ao pensamento dos participantes do grupo, com vistas à valorização e reconhecimento dos saberes e experiências de cada um destes atores. Deste modo, as ações que orientam os estudos e as práticas formativas têm suas origens nas discussões e decisões partilhadas entre os diferentes interlocutores da pesquisa.

As iniciativas de formação continuada referenciada nos pressupostos da pesquisa-ação possibilitam aos educadores em formação a reflexão sobre sua própria ação pedagógica e, ao mesmo tempo, impulsiona-os a transformar os dilemas enfrentados em sala de aula em seus próprios objetos de investigação e ação, pois a visão que as escolas têm do conhecimento profissional, na perspectiva de Shön (2000, p. 226)[188], "[...] é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas vêem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações".

[187] COSTA, Iris E. T; MAGDALENA, Beatriz C.; *Revisitando os projetos de aprendizagem, em tempos de web 2.0.* Disponível em: <>. 17/01/2011.

[188] SHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Assim, é importante que as propostas de formação continuada possibilitem aos educadores a questionarem seus limites de liberdade de ação em seus ambientes de atuação profissional, visto que muitas vezes são submetidos a executar programas e propostas advindos de agendas externas à escola.

A pesquisa-ação caracteriza-se como uma abordagem espiral, visto que "[...] todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação. [...]" (BARBIER, 2007, p. 117)[189].

Nessa perspectiva, propomos no processo de formação continuada estudos que privilegiam a teoria e a prática sobre os princípios e pressupostos que fundamentam os Projetos de Aprendizagem, em que o desenvolvimento desta prática seja vinculado ao uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas que existem na escola. A proposta consiste em vincular as tecnologias conforme as demandas e os desafios suscitados nas temáticas dos Projetos de Aprendizagem. A nossa intenção é promover um sentido diferenciado para as práticas de utilização das tecnologias digitais e telemáticas na escola, diferentes daquelas de usar essas tecnologias para perpetuar práticas tradicionais e descontextualizadas dos interesses e expectativas dos educandos.

Assim, propomos aos educadores desafios que os mobilizem a refletir sobre a necessidade de criação de cenários amplos e favoráveis ao debate em direção à institucionalização de uma concepção de currículo integrado, seja ponto de partida para os educadores e gestores educacionais pensarem na possibilidade de uma escola que se aproxime das expectativas, esperanças e sonhos de muitos estudantes que vêem na escola sua oportunidade de emancipação social.

Os estudos teórico-práticos, na modalidade presencial e a distância, focalizam os fundamentos epistemológicos dos Projetos de Aprendizagem aliados às tecnologias digitais e telemáticas como uma experiência que pode interferir e transformar a convivência de educandos e educadores na escola (REAL, MARASCHIN; AXT, 2010)[190].

[189] BARBIER, René. *A pesquisa-ação.* Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
[190] REAL, Luciane M. C.; MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. *Projetos de aprendizagem e tecnologias digitais:* uma experiência promovendo transformações na convivência na escola. Disponível em: <>. 01/11/2010.

Real, Maraschin e Axt (2010, p. 3)[191] asseveram que os Projetos de Aprendizagem caracterizam-se como "[...] um dispositivo capaz de modular a estrutura da convivência em direção a um exercício de cooperação com o outro/colega, conservando a diferença. [...]".

Essa convivência cooperativa, ao trabalhar com os Projetos de Aprendizagem, é favorecida porque a concepção que fundamenta o processo de aprendizagem dos estudantes se distingue da maioria das práticas tradicionais das escolas que têm suas práticas direcionadas para o ensino que, por sua vez, privilegiam a transmissão do conhecimento (FAGUNDES; SATO; MAÇADA, 1999)[192].

O desafio de apresentar e, ao mesmo tempo, sensibilizar os educadores para implementação de uma outra abordagem de projeto não é fácil, pois trabalhar com Projetos de Aprendizagem demanda a abertura e acolhimento por parte dos docentes da necessidade de considerar e reconhecer as experiências e saberes da vida cotidiana dos educandos, do mesmo modo que é desafiador para nós, educadoras-formadoras e pesquisadoras, a valorização dos saberes docentes e das experiências que os profissionais adquiriram no percurso do desenvolvimento da carreira profissional nos processos de formação continuada, como evidencia o depoimento de uma interlocutora da pesquisa:

> **Janice**: Sabe-se que o homem está sempre em busca de novos conhecimentos e com isso a tecnologia também sofre transformações. Hoje estamos na era da Internet, ela é uma ótima aliada da escola, como fonte de pesquisa. Porém se sempre utilizada da mesma forma acaba se tornando rotina e não é mais atrativa. Por isso, fala-se em projeto de aprendizagem como uma proposta inovadora para a escola. Onde o aluno vai construir o seu conhecimento de maneira a englobar várias disciplinas, ele vai refletir, ter autonomia. O professor passa a ser um orientador e ao mesmo tempo um aprendiz. Assim, o aprender terá significado (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

Com essa reflexão, notamos que os educadores têm a preocupação em inovar as práticas educativas e atender as necessidades e anseios dos estudantes frente ao uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas, como também dispõem da consciência de que este recurso deve vir agregado a uma nova postura didático-metodológica do educador.

[191] REAL, Luciane M. C.; MARASCHIN, Cleci; AXT, Margarete. *Projetos de aprendizagem e tecnologias digitais:* uma experiência promovendo transformações na convivência na escola. Disponível em: <>. 01/11/2010.

[192] FAGUNDES, Léa da C.; SATO, L.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro*: as inovações começaram! Coleção Informática para a Mudança na Educação. ProInfo-MEC, 1999. Disponível em: . 05/07/ 2002.

BREVE DESCRIÇÃO DO CENÁRIO DE PESQUISA

A presente pesquisa, em andamento, se desenvolve mediante a participação de professores, diretores, coordenadores pedagógicos, articuladores do ciclo de formação humana, técnicos dos Laboratórios de Informática (LI) e os técnicos administrativos e de apoio das quatro escolas da rede pública estadual de Sinop-MT que atuam no Ensino Fundamental e Médio.

O processo de formação continuada de educadores acontece com encontros presenciais mensais no âmbito do Projeto Sala de Educador[193], no Laboratório de Informática da escola e a distância com suporte da plataforma e-ProInfo - Ambiente Colaborativo de Aprendizagem[194].

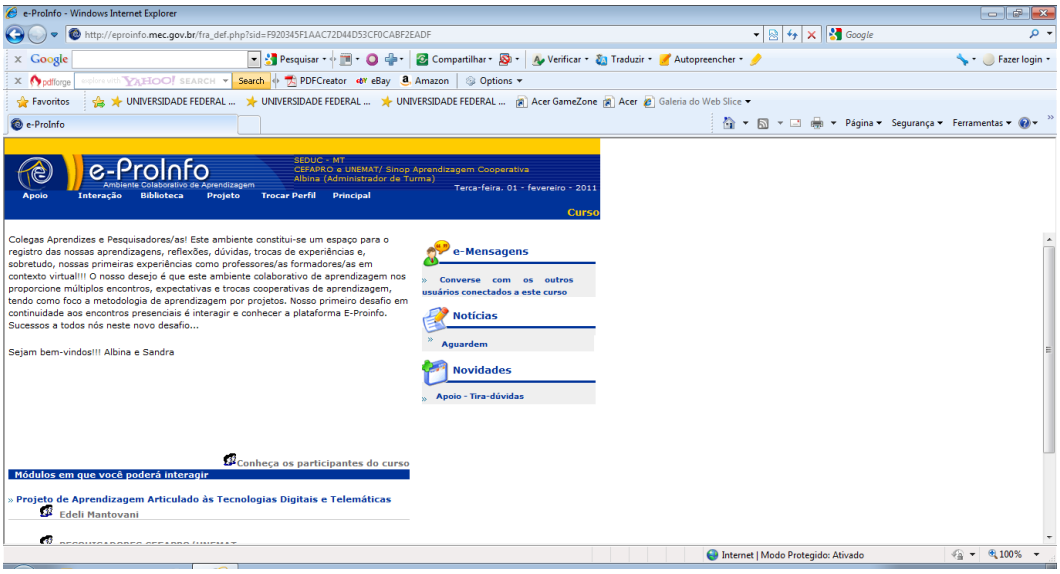


Figura 1 – Ambiente Colaborativo de Aprendizagem e-ProInfo – tela de abertura

[193] O Projeto Sala de Educador consiste em uma proposta de formação continuada orientada pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grossos (SEDUC-MT) e ocorre no âmbito de cada escola estadual numa dinâmica de um encontro por semana para leituras, reflexões, debates e estudos formativos sobre o contexto educacional contemporâneo.

[194] Acessado através do site

Neste estudo, propusemos a vivenciar com os profissionais da educação básica, em formação continuada, experiências sobre o desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem apoiados pelo uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas. A intenção é que esta proposta de pesquisa colabore para potencializar novas práticas educativas e contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos educadores que aceitaram o desafio dessa parceria.

PROJETOS DE APRENDIZAGEM E AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: BREVE DISCUSSÃO

É necessário o entendimento do fazer educativo como algo dinâmico e integrador, como meio de investigação e extensão e não como mero atributo de ensinar o que já vem previamente pronto.

O trabalho por Projetos de Aprendizagem se propõe ao desenvolvimento de uma prática educativa em que as aulas ganham significado social para os envolvidos – educadores e educandos.

Conforme Fagundes, Sato e Maçada (1999)[195] o termo projeto não é recente, advém do século XV utilizado tanto nas Ciências Exatas como nas Humanas e requer múltiplas atividades de pesquisa orientadas para a produção de conhecimentos. Assim, o Projeto de Aprendizagem utilizado na educação faz menção a uma nova proposta educativa em que a cooperação entre educandos e educadores torna o ato educativo um constante movimento de reflexão-ação ou ação-reflexão-ação, lembrando Freire (1998)[196].

Dessa forma, a formação continuada de educadores implica num constante revisitar e/ou reformular suas questões e reflexões teórico-metodológicas, uma vez que a sociedade

[195] FAGUNDES, Léa da C.; SATO, L.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro*: as inovações começaram! Coleção Informática para a Mudança na Educação. ProInfo-MEC, 1999. Disponível em: . 05/07/ 2002.

[196] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

contemporânea da qual fazemos parte exige do educador novas posturas para lidar com os desafios em que a aprendizagem toma novas dimensões e os velhos esquemas e sistemas de pensamento e pesquisa estão sendo cada vez mais questionados.

A escola como um todo necessita de novos olhares, novos sentimentos, novos sentidos e interações em prol de uma educação que tenha em sua concepção os envolvidos como sujeitos e atores sociais do seu fazer e estar no mundo e na sociedade. Neste sentido, os Projetos de Aprendizagem são fonte de pesquisa para o educador conhecer com mais amplitude a realidade social da qual faz parte e assim formar-se através e com o meio.

Os dados parciais de pesquisa revelam que houve um considerável avanço nos processos cooperativos nas escolas, uma vez que notamos o comprometimento de parte dos envolvidos nas ações que demandaram trocas de ideias, interações e diálogos em busca de objetivos em comum, bem como a participação nos encontros presenciais e no ambiente virtual.

Temos observado nos processos de formação continuada que as ações propostas têm gerado inquietações, indagações e reflexões nos educadores. Estes têm questionado as práticas e a gestão da sala de aula, as práticas organizativas da escola, a relação educador-educando, os formatos avaliativos, bem como o processo de aprendizagem dos educandos.

Dadas as dificuldades enfrentadas pelos educadores no processo de formação continuada no que se refere à questão tempo para se dedicarem aos estudos e atividades do projeto de pesquisa, foi necessário redimensionar muitas das atividades que deveriam ser desenvolvidas no ambiente interativo, principalmente, as direcionadas à elaboração do planejamento coletivo dos temas dos Projetos de Aprendizagem.

Para o desenvolvimento dessa ação, as coordenadoras do "Projeto Sala de Educador" tiveram de reorganizar a proposta de maneira que as horas destinadas no projeto para as atividades de formação permitissem aos educadores se encontrarem para a elaboração do planejamento coletivo, uma vez que grande parte do quadro se compõe de profissionais interinos.

Silva (2010)[197] destaca que esses encontros para a elaboração do planejamento coletivo favoreceu um clima afetivo, respeitoso e de reciprocidade entre os docentes, uma vez que nesse processo foram mobilizados a rememorar, em grupo, as ações desenvolvidas, como pressuposto para elaboração das próximas etapas do planejamento. Aqui nos cabe destacar

[197] SILVA, Albina P. de P. *Formação docente em contexto interativo*: processos cooperativos de aprendizagem potenciados pelas tecnologias digitais e telemáticas. 2010. 13f. 2º Relatório Parcial de Pesquisa encaminhado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso. 22/12/2010.

que uma das atividades que necessita de maiores intervenções na formação continuada são os temas que se referem aos registros, os quais podem ser feitos em formatos de portfólios ou mesmo intensificar a prática de uso dos diários de bordo, um dos dispositivos de interação do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo.

Esses registros são imprescindíveis no processo de planejamento coletivo e acompanhamento da aprendizagem, visto que os educadores fizeram um esforço enorme em planejar as ações dos Projetos de Aprendizagem procurando valorizar e reconhecer as ideias e pensamentos dos estudantes, ou seja, possibilitaram o protagonismo, as iniciativas de onde e como buscar as informações por meio das pesquisas nos acervos impressos da biblioteca da escola, como também nos contextos da internet. Em outras palavras, Silva (2010, p. 10) destaca que "[...] os professores fizeram um movimento no sentido de protagonizar as atividades desenvolvidas, tomando iniciativas de pesquisa, de convite à participação na escola de pessoas da comunidade e valorizando as conquistas dos educandos".

Durante os encontros presenciais, os educadores têm evidenciado, em seus depoimentos, que a partir dos trabalhos com Projetos de Aprendizagem, aquelas turmas em que há educandos desinteressados, estes passaram a se envolver mais no processo de aprendizagem, inclusive, os considerados apáticos e indisciplinados se identificaram e se comprometeram com o processo de pesquisa e realização dos trabalhos inerentes aos Projetos de Aprendizagem.

Esse fato nos põe a refletir que transformar os cenários da sala de aula em que as pesquisas sejam uma das práticas privilegiadas no cotidiano escolar é um imperativo a conquistar, pois a escola desde sua edificação, a figura principal, em sala de aula, é a do educador até porque a este foi legitimado a "autonomia" pela manutenção do controle e ordem na classe (TARDIF; LESSARD, 2009)[198].

No trabalho por Projetos de Aprendizagem, essa perspectiva é questionada, visto que os educandos podem se comunicar, organizar e sistematizar suas buscas, o que lhes motivam a pensar as diferentes formas de construção e socialização do conhecimento através das pesquisas realizadas em grupo ou individualmente.

Neste texto, nossas análises focalizam, principalmente, os relatos de experiências dos interlocutores da pesquisa sobre os processos reflexivos dos educadores sobre suas práticas e,

[198] TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

sobretudo, das inquietações que têm potencializado mudanças em seus saberes e fazeres evidenciadas no fórum de discussão do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo.

Nos processos formativos temos priorizado espaço para leituras, reflexões, questionamentos, trocas de ideias, planejamentos coletivos acerca dos Projetos de Aprendizagem como possibilidade de incitar nos interlocutores uma postura crítica e reflexiva de suas ações no processo educacional, como evidenciam os excertos a seguir:

> **Jussara**: Os professores que têm a sua prática de ensino fundamentada na forma conteudista de ensinar, realmente vai ser um grande desafio adotar um novo modelo desafiador como é a metodologia de projetos de aprendizagem cooperativa, que se sustenta no aprender a aprender rompendo com a rotina engessada da escola onde o construir conhecimento depende também do uso das novas tecnologias (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

> **Mirna**: Certamente a informática na escola vai exigir uma nova postura, novos pontos de mediação e acima de tudo um olhar para as vivencias dos alunos, o mundo o qual ele tem acesso respeitando as diferenças, permitindo q este espaço de inclusão digital seja de descobertas e construções sempre tendo a vida como centro (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

O desafio ao se trabalhar por Projetos de Aprendizagem é enorme, se por um lado os educadores necessitam refletir sobre as crenças que balizam suas práticas, por outro são, também, desafiados a engendrar experiências com suporte das tecnologias digitais e telemáticas no processo de desenvolvimento das atividades inerentes aos temas dos Projetos de Aprendizagem. Esse processo é complexo, porque questiona as práticas que são desenvolvidas até então pelos educadores, principalmente, aqueles que acreditam que o conhecimento se dá por transferência daquele que sabe (o educador) para aquele que não sabe (o educando).

Esse pressuposto nos faz tomar consciência dos nossos equívocos sobre o processo de aprendizagem e, consequentemente, de como o sujeito constrói conhecimento. Fagundes, Sato e Maçada (1999, p. 16)[199] destacam que:

> [...] Pesquisas, em psicologia genética, sobre o desenvolvimento da inteligência e sobre o processo de aprendizagem, evidenciam que pode haver ensino sem haver aprendizagem; que aprendizagem *latu sensu* se confunde com desenvolvimento; e desenvolvimento resulta em atividade operatória do sujeito, que constrói conhecimento quando está em interação com o meio, com os outros sujeitos e com os objetos de conhecimento de que ele deseje apropriar-se.

[199] FAGUNDES, Léa da C.; SATO, L.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro*: as inovações começaram! Coleção Informática para a Mudança na Educação. ProInfo-MEC, 1999. Disponível em: . 05/07/ 2002.

Ao mencionarmos a "aprendizagem por projetos", estamos falando de uma abordagem teórico-metodológica que privilegia propostas educativas e potencializa a interação do sujeito aprendiz com os próprios colegas, com os educadores, com a realidade física e social, com os objetos de conhecimento (textos, internet, *softwares*, computadores, vídeos, documentários, entre outros). A interação é um fator preponderante no processo de apropriação e construção do conhecimento pelo sujeito aprendiz. As reflexões de uma das interlocutoras evidenciam que o uso das tecnologias na escola pode se constituir uma importante ferramenta na construção do conhecimento pelo aprendiz:

> **Bianca**: O texto "Introdução de Novas Tecnologias na Escola" nos faz refletir sobre a importância de trabalhar com as tecnologias não somente como uma ferramenta para a instrução, mas como um meio que possibilita a construção de conhecimentos, onde o aluno se vê diante de um vasto campo de pesquisas e o professor se apresenta como um orientador e, ao mesmo tempo, aprendiz. [...] (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

Essa reflexão aponta que é imprescindível que o trabalho com suporte das tecnologias na escola transcenda a instrução, mas se configure em uma alternativa pedagógica em que o uso dessas ferramentas sejam planejadas com vistas a favorecer a construção do conhecimento. Esse processo decorre de amplas pesquisas em que ao mesmo tempo em que o educador exerce a função de orientar, também desempenha a tarefa de aprendiz. O que significa ser orientador do processo de construção do conhecimento nos Projetos de Aprendizagem vinculados às tecnologias digitais e telemáticas na escola?

Ser orientador nos Projetos de Aprendizagem significa um desafio enorme ao educador, porque este terá de ter a sensibilidade de valorizar as iniciativas e ideias dos educandos e, ao mesmo tempo, incitá-los a progredir em suas buscas, descobertas e aprendizagens. Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 43)[200] destacam que "[...] os professores acompanham o trabalho de seus alunos, analisam seus progressos e fornecem-lhes *feedback* que facilite a correção de rumos ou a superação de dificuldades. [...]". Posto isto, orientar significa problematizar as certezas dos educandos, desafiá-los a buscar novas informações e confrontá-las e, desse processo, construir novas ideias e pensamentos e refletir

[200] CARVALHO, Marie Jane; NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane; MENEZES, Crediné Silva de (org.). *Aprendizagem em rede na educação a distância*: estudos e recursos para formação de professores. Porto alegre: Ricardo Lenz, 2007. Cap. 2, p. 34-52.

sobre eles como forma de ampliar seus próprios conhecimentos, conforme sinaliza as reflexões de uma interlocutora:

> **Gorete**: [...] observa-se que o uso de projetos de aprendizagem nas escolas representa um meio pelo qual professores e alunos podem desenvolver o ensino aprendizagem de forma a construir conhecimento interagindo com sujeitos que fazem parte deste processo, buscando de forma autônoma e cooperativa o esclarecimento de dúvidas refletindo sobre seu próprio pensamento, ampliando sua bagagem de conhecimento (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

O trabalho por Projetos de Aprendizagem se constitui em uma proposta que favorece a construção do conhecimento pelos educadores e educandos, visto que as ações cooperativas e as fortes interações desencadeadas no processo de desenvolvimento das atividades são aspectos fundamentais à ação-reflexão-ação. Essa tríade é que movimenta a práxis reflexiva do pensar e fazer dos sujeitos que se propõem a implementar Projetos de Aprendizagem na escola.

Isso ficou, também, evidenciado através da compreensão que a interlocutora fez sobre Projetos de Aprendizagem:

> **Zila:** O Projeto de Aprendizagem introduz novas formas de ensinar e aprender, além da quebra de paradigmas antigos na forma seqüencial de apresentação dos conteúdos, possibilitanto formas de aquisição de informações tornando possível a construção do verdadeiro saber aos aprendizes de pesquisador. Dessa forma, é possível que o aprendiz desenvolva habilidades e competências a respeito de qualquer temática, utilizando estratégias diferentes de aprendizado, de modo que sua própria forma de aprender seja contemplada ao longo do desenvolvimento de um projeto de aprendizagem (Discussão no fórum do ambiente colaborativo de aprendizagem e-ProInfo).

Configura-se, então, a importância dos Projetos de Aprendizagem como uma nova postura teórico-metodológica que redefine os papéis e os sujeitos, a aprendizagem e o ensino dando relevância a quem de fato precisa ser autor do seu saber e ator de sua vida no espaço educacional e social – os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos diferentes desafios que se apresentam aos educadores contemporâneos, as tecnologias digitais e a telemática se constituem como uma possibilidade de se pensar práticas

mais criativas e expressivas favoráveis à aprendizagem mais contextualizada, uma vez que essas ferramentas podem potencializar processos educacionais mais significativos tanto aos educadores quanto aos estudantes.

A partir dos estudos, propósitos e ações desenvolvidas até o momento, temos observado movimentos reflexivos e mudanças nas práticas educativas dos educadores, interlocutores da pesquisa, não na proporção desejada, mas as experiências que têm sido desenvolvidas apontam que o desenvolvimento dos Projetos de Aprendizagem vinculado ao uso educativo das tecnologias digitais e telemáticas, no contexto da formação continuada de educadores, se caracteriza como um processo bastante propositivo e potencializador da ação reflexiva e da (re)significação das práticas educativas dos educadores tanto no âmbito da sala de aula quanto em sua atuação na dimensão mais ampla da escola como instituição social, como revela a reflexão de uma das interlocutoras da pesquisa, ao afirmar que os Projetos de Aprendizagem se configuram como uma das possibilidades de ruptura "da rotina engessada da escola".

Essa perspectiva sinaliza que o uso pedagógico das tecnologias digitais e telemáticas reúne as condições para criação de alternativas favoráveis ao redimensionamento dos tempos e os diferentes espaços de aprendizagem nos cenários educativos, abrindo possibilidades de uma formação mais interativa, mais humana e, sobretudo, comprometida com a formação política, social e cultural dos atores que protagonizam a escola.

LEARNING PROJECTS LINKED TO THE PEDAGOGICAL USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND TELEMATICS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT

This paper presents the partial results of an action research developed in context of teachers continuing education to implementation of the Learning Projects work linked to the pedagogical use of the digital technologies and telematics. Until the moment the studies indicate that teachers have reflected and reconsidered theirs action and educational practice of the classroom environment.

Key-words: learning projects; digital technologies; educational practice; teachers training.

A INTERNET COMO DISPOSITIVO DE SUBJETIVAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE APRENDIZAGEM ENTRE OS ADOLESCENTES.

CASTRO Rodrigo I. de[1], SPEROTTO Rosaria I.[2]

[1]*Graduando em Ciências Biológicas IB/UFPel: rcastro.bio@gmail.com*

[2]*Orientadora e pesquisadora do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Formação Docente FaE/UFPel: ris1205@gmail.com*

Resumo: O artigo apresenta um recorte dos dados quantitativos obtidos através da pesquisa *"As tecnologias digitais como dispositivos de produção de subjetividade e de aprendizagem"*. Objetiva-se de conhecer a forma que as TIC (tecnologias de informação e de Comunicação) operam como dispositivos de subjetivação e de constituição de aprendizagens entre os adolescentes.

Palavras-Chave: TIC, internet, aprendizagem, adolescentes.

1. INTRODUÇÃO

Trata-se de alguns resultados quantitativos, da primeira etapa, da pesquisa *"As tecnologias digitais como dispositivos de produção de subjetividade e de aprendizagem",* que está sendo desenvolvida com adolescentes, alunos das oitavas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola particular do município de Pelotas, Rio Grande do Sul. Esta intervenção é composta por três eixos principais: a fase de diagnóstico, a devolução dos dados para a escola e a elaboração de uma proposta didático-pedagógica, interdisciplinar, a partir dos dados coletados no campo empírico. Objetivamos ao longo da intervenção conhecer como as TIC (tecnologias de informação e de Comunicação) operam como dispositivos de subjetivação e de constituição de aprendizagens entre os adolescentes no contemporâneo. Este estudo busca conhecer de que forma as TIC atuam como meios de interação-social: (1) no âmbito das relações inter-pessoais, intensificam o contato entre pessoas de modo rápido e eficiente; (2) no âmbito pessoal, como uma nova ferramenta que engendra e instiga o desenvolvimento de outras maneiras de relações, de aprendizagens e de interações professor/aluno- modos de intervenção

pedagógica; (3) no âmbito da formação docente: possibilitam a inserção da tecnologia como um espaço para novas experiências de aprendizagens, bem como uma outra forma de partilhar e operar com a educação em sala de aula, onde os professores e os alunos interagem entre si e compartilham conhecimentos e habilidades.

Por meio das TIC acontecem trocas de informações e aprendizagens em redes (SPEROTTO/PERUZZ0, 2002). Estamos nos referindo à aprendizagem interativa, uma realidade contemporânea que produz novos modos de subjetivação. Segundo Stewart Brand (1987 apud GORDON & JEANNETTE 1996) “A mídia é tão fundamental para uma sociedade que, quando sua estrutura muda, tudo é afetado”. Tais mudanças exigem que desenvolvamos novas habilidades didático-pedagógicas, pois a subjetividade contemporânea é movida por desejos, produtores de realidade na realidade; desejo é máquina, diz Guattari (1992); o desejo agencia outros desejos, promove conexões, como também aumenta e diminui as velocidades e intensidades com as quais nos movemos nos cursos de nossas vidas. Salientamos que o uso das TIC propõe novos padrões, como acentua Neil Postman e Charles Weingartner (1987 apud GORDON & JEANNETTE 1996).

> Quando você liga algo na parede, algo está sendo ligando em você. O que significa a necessidade de novos padrões de defesa, percepção, compreensão, avaliação. Você precisa de um novo tipo de educação (p.3).

A contemporaneidade exige o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e de sociabilidade.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é constituída por cinco etapas:

1. Realização de um diagnóstico utilizando um inventário investigativo (um questionário com questões semi-estruturadas) que foi aplicado no Laboratório de Informática da escola, respondido e armazenado num arquivo digital.

2- Análise dos dados e apresentação dos resultados aos sujeitos envolvidos.

3- Elaboração de uma proposta de intervenção educativa, juntamente com o corpo docente da escola e os pesquisadores. Este plano será construído a partir dos dados coletados nos questionários.

4- Intervenção na escola. Por meio desta estratégia pretendemos conhecer como acontecerão as aprendizagens, pois “o jeito de ensinar” a ser experimentado pelo professor deverá acolher os interesses que os alunos demonstraram através dos dados coletados no campo empírico.

5- Descrever a cartografia da subjetividade e os modos de subjetivação desta etapa do desenvolvimento, ou seja: adolescentes deste século que estão desenvolvendo suas aprendizagens e interações sociais hibridados por TIC.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa contou com o total de 182 alunos, sendo 58% do sexo masculino e 42% do sexo feminino. O principal meio de comunicação para se manter informado sobre os acontecimentos atuais indicado pelos adolescentes é a internet, como mostra o gráfico 1, fato que reconhece a validade do termo “nativos digitais” defendido por diversos autores. Na segunda colocação com 46% ficou a Televisão, essa como uma das primeiras mídias de abrangência mundial e junto com o rádio uma das primeiras TIC, porém o rádio esta em franco declínio como meio de informação entre os adolescentes, sendo representado com 0% no gráfico.

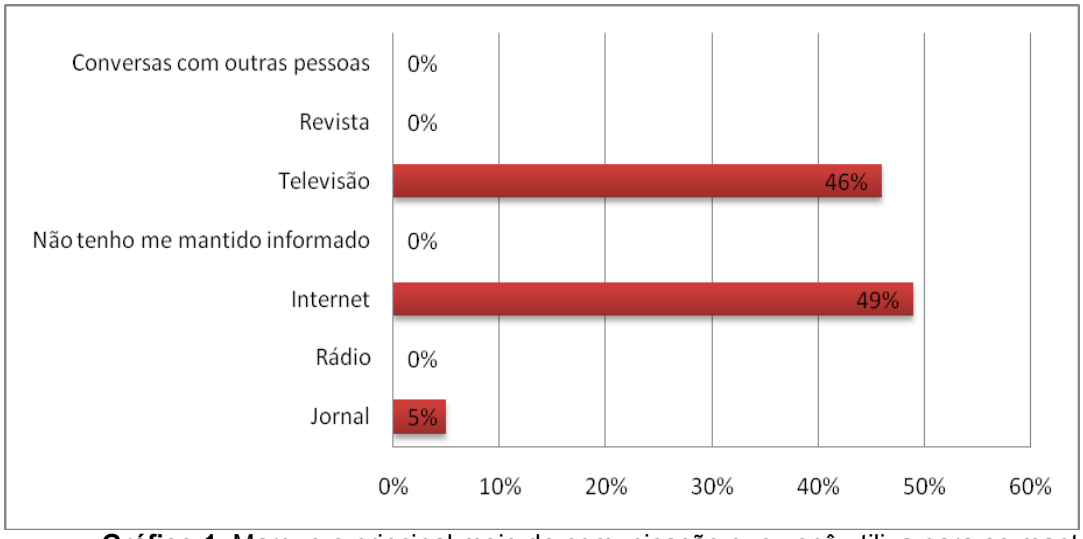


Gráfico 1. Marque o principal meio de comunicação que você utiliza para se manter informados sobre os acontecimentos atuais.

Uma pequena parcela de 5% mantém o habito de se informar através dos jornais, entretanto não foi especificado se o jornal em questão é impresso ou digital, pois a maioria dos editoriais possui formas digitais para seus leitores. Uma nova revolução digital esta sendo iniciada com a chegado dos *Tablet* (Tabletes), de maior popularidade o iPad, dispositivo produzido pela Apple Inc que permite a leitura de editoriais na forma digital.

Quando questionados sobre a primeira vez que utilizaram a internet 46% responderam que foi em sua casa. O crescimento e popularização das tecnologias justificam a maior porcentagem dessa alternativa. 3% responderam que o seu primeiro contato com a internet foi em outro lugar diferente de casa e da escola. A escola obteve 18% das marcações dos adolescentes, como descrito no gráfico 2.

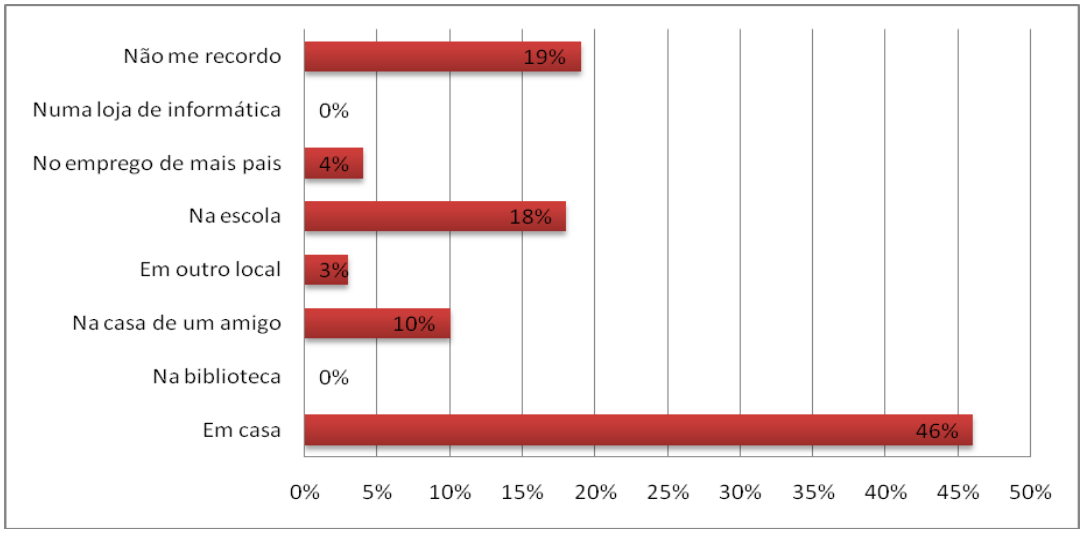


Gráfico 2. A primeira vez que utilizei a internet foi...

Confrontando os dados casa-escola torna-se evidente a necessidade de pensar em novas estratégias de aprendizado que beneficiem o uso da internet nas escolas. O emprego freqüente da internet nas instituições escolares incentiva o hábito da pesquisa e método científico, reduzindo de forma proporcional as praxes de cópias e plágios de trabalhos escolares.

Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- do período de 2005 a 2008, da região sul, revelam que dos 9,169 entrevistados 6,263 utilizam a internet para a educação e aprendizado, onde 88% são estudantes. No Rio Grande do sul dos 3, 409 entrevistados 2,380 também utilizam a internet para a educação e aprendizado, totalizando 69,8% (Não especificado a porcentagem de estudantes). Através de valores amplos, como os apresentados pelo IBGE, é notável que a escola possui o papel de incentivador e habilitador do uso freqüente da internet para a educação e aprendizado dos seus alunos.

Os dados do IBGE compreendem a faixa temporal de 2005 a 2008 devido ao fato de que a pesquisa ocorreu no ano de 2007/8, onde 50% dos adolescentes já utilizavam a internet a mais de dois anos e 34% entre um a seis meses como mostra o gráfico 3.

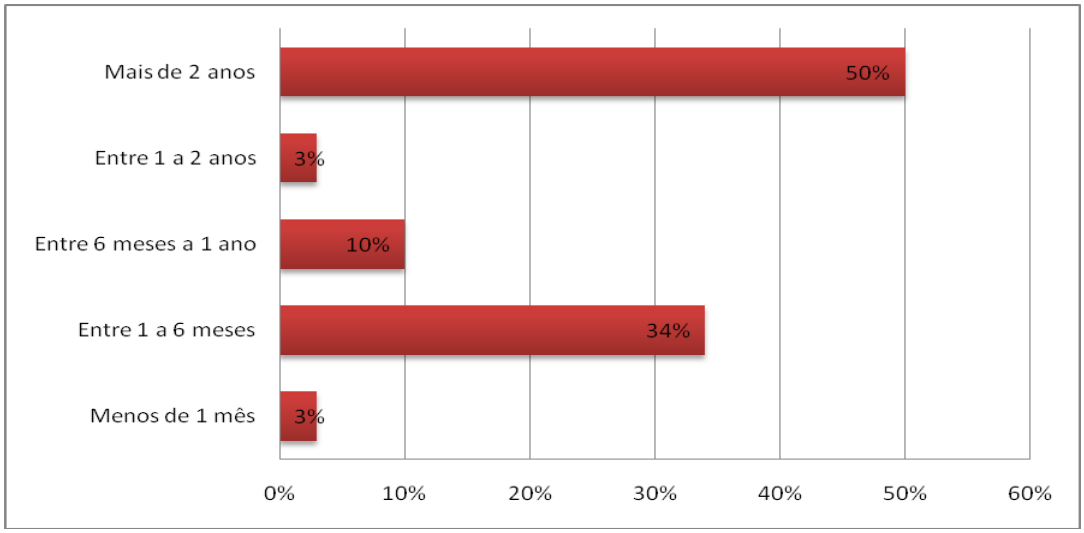


Gráfico 3. Utilizei a internet pela primeira vez há...

Quando questionados sobre a freqüência em que usam a internet os dados são quase unânimes na alternativa “muito freqüente” como mostra o gráfico 4. Sendo assim, aconselhamos que o professor e a instituição de ensino ao obter uma informação amplamente relevante como essa venha a repensar suas estratégias educacionais, uma vez que existe um *universo virtual* onde os adolescentes se sentem mais confortáveis e exploram suas subjetividades e seus modos de aprendizagem.

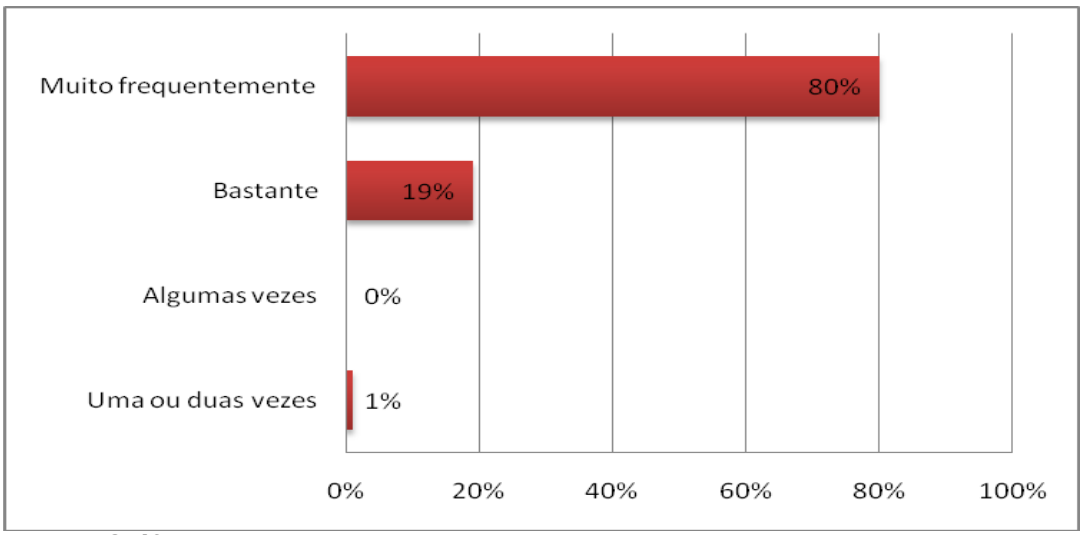


Gráfico 4. Até agora utilizei a internet...

Também interrogamos os jovens para sabermos com qual finalidade eles utilizam a internet, os dados coletados e analisados mostram que 51% serve-se dessa, sobretudo para o lazer, enquanto 2% fazem uso sobretudo para fazer os trabalhos da escola, como assinala o gráfico 5. Um fato que nos chamou a

atenção foi os 47% de indicações de que utilizam “tanto para uma coisa como para outra”, o espaço virtual contemporâneo esta superlotado de oportunidades de lazer como: redes sociais, jogos, bate-papo, canais de vídeos entre outros, acreditamos que as atividades de lazer e trabalho escolar não precisem , necessariamente, serem opostas umas das outras.

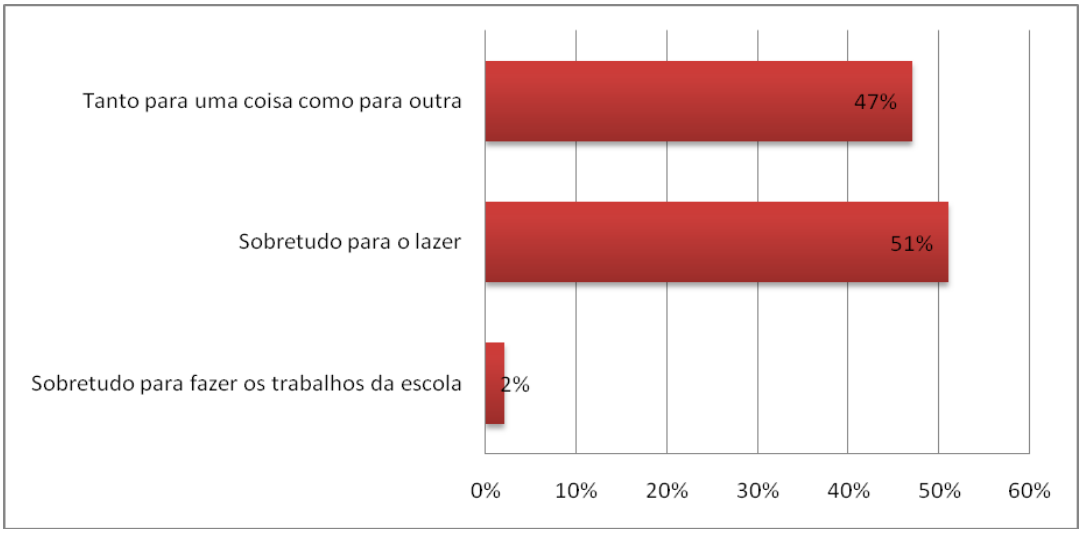


Gráfico 5. Quando utilizo a internet em casa é...

Sugere-se que a Escola passe a incluir em suas atividades na classe e extra –classe a gama de possibilidades que a internet oferece (Twitter, Orkut, Facebook, entre outras); cremos que, se isso acontecer, os adolescentes passarão a associar tais atividades de uma forma diferenciada, onde o aprender está conectado com os interesses e desejos que circulam no seu dia a dia. É importante que os professores tenham em mente que cada faixa etária/etapa escolar possui características distintas, bem como cada aluno possui sua individualidade, dessa forma é aconselhável a investigação prévia das atividades virtuais dos discentes. No gráfico 6. 34% dos adolescentes ocasionalmente enviam mensagens por correio eletrônico (E-mail) e 26% raramente, contrapondo com os 5% que assinalaram a alternativa “muito frequentemente” é nítido que nessa ocasião o professor não poderia propor uma estratégia de aprendizagem baseada na troca de mensagens por correio eletrônico.

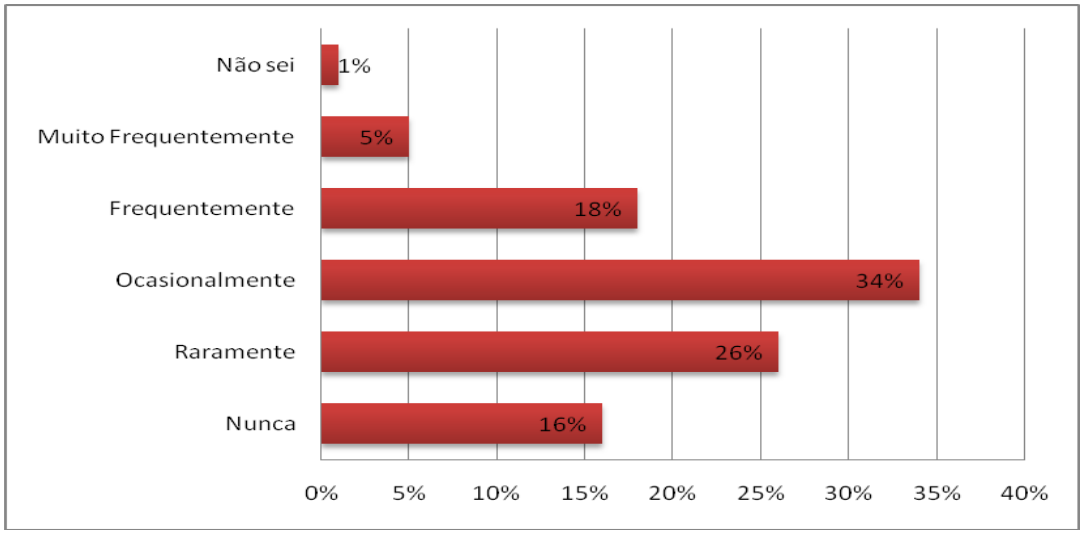


Gráfico 6. Envio mensagem por correio eletrônico (E-mail).

Por fim o gráfico 7. demonstramos aqui algumas constatações sobre a participação dos professores no que se refere à indicação de sites para pesquisas, eis as constatações: 40% dos alunos responderam que nunca descobrem sites através de seus docentes e 39% raramente. Esses resultados nos levam a indagar, se seria falta de hábito por parte dos professores de utilizar as TIC em seu dia-dia? Ou seria falta de conhecimento do *ambiente digital* e das novas TIC? Acreditamos que o investimento do governo em programas de capacitação na *formação continuada* de professores com temáticas que envolvem as TIC despertaria nos alunos outro tipo de curiosidade, pois traria ao processo de ensino-aprendizagem novas linguagens e movimentos que os materiais impressos não contemplam.

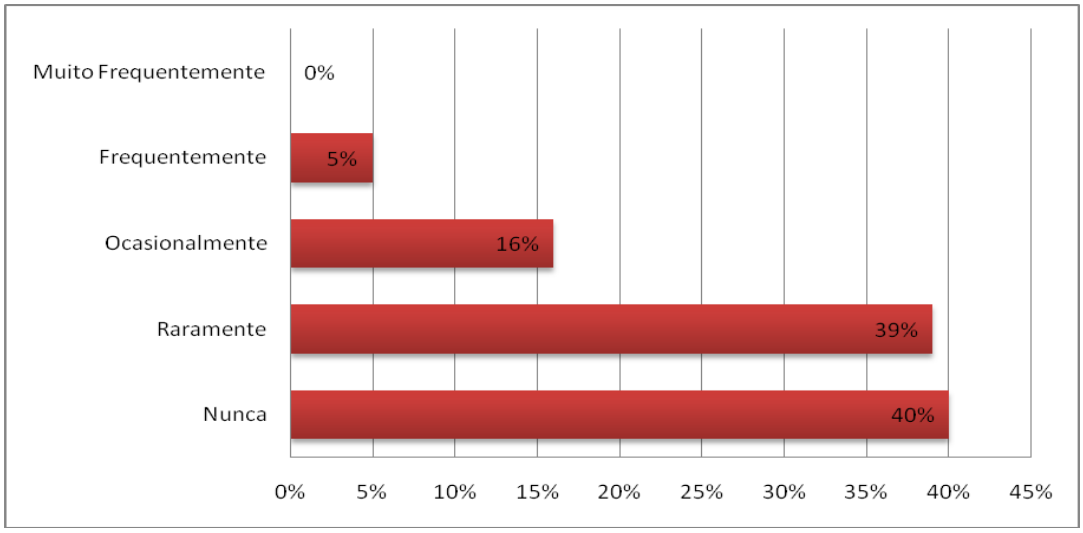


Gráfico 7. Em geral descubro sites graças aos meus professores.

4. CONCLUSÃO

Atualmente a internet, oportuniza possibilidades que proporcionam a utilização de novos modos de ensinar e aprender, onde a imagem em movimento pode tornar-se aliada aos processos de aprendizagem que privilegiam, primordialmente, a cognição, Seriam agregados dispositivos que aguçam a percepção, a audição, o riso, a comunicação extra-classe intermediada pelas Redes Sociais. Sendo assim, apontamos as TIC como dispositivos tecnológicos com grandes possibilidades potenciais para a constituição de subjetividades e aprendizagens entre os adolescentes no contemporâneo, seja no âmbito das relações inter-pessoais, pessoais e da formação docente. Dado a ampla freqüência de uso das novas tecnologias de informação e comunicação é aconselhável que as escolas (professores e alunos) passem a realizar as suas investigações com olhares direcionados as estratégias de ensino e aprendizado conectadas com as Tecnologias de Comunicação e Informação, pois essas fazem parte do cotidiano dos alunos.

5. REFERÊNCIAS

GUATTARI, Félix. Caosmose: um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 203p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 98p.

SPEROTTO, I. Rosária. Escritas on line: diferentes aprendizagens potencializando aprodução da subjetividade contemporânea. Araraquara, Junqueira eMarim, 2006.

DRYDEN, Gordon & VOS, Jeannette. Revolucionando o aprendizado. Makron books, 1996.

_____. Aprendizagens contemporâneas: entrelaçando mídias para produzir conhecimentos,.Santa Maria , ANPED-SUL, 2006. publicação em cd room.

SPEROTTO/PERUZZO, Rosária Ilgenfritz. Das artes de viver e das possíveis hibridações de subjetividades. 2003. 440f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do rio Grande do Sul Porto Alegre, Porto Alegre, 2002.

_____. O caso Pokémon: a mídia como um dispositivo de produção de subjetivid@de higt.tec na infância In: Saberes e linguagens de educação e comunicação.1 ed.Pelotas : Editora e Gráfica universitária - UFPel, 2001.

_____. Novos modos de subjetivação na infância: multiplicidade de percursos? De trajetos e devires? Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Goiânia, v.1, pg 149 a 167, 2000.

_____. Oficinas de leitura e de teatro: entre-lugares para inventar/experimentar novas relações com o conhecimento. Encontro Nacional de Pratica de Ensino e Diática XII Endipe. Curitiba ANAIS Cd- rom do Encontro Nacional de Pratica de ensino e didática XII Endipe.2004.

_____. A produção da subjetividade infantil nas oficinas de sensibilização. Cd Rom ANPED-SUL, Porto Alegre, 1999.

BRASIL, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: < http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/> Acesso em: 10 Fev. 2011.

Abstract: The article present a cut the quantitative data obtained through the research "Digital technologies as devices for the production of subjectivity and learning ", which has the objective of discovering the way that ICT (Information and Communication Technologies) devices operate as subjectivity and the formation of learning among adolescents.

Keywords: ICT, internet, learning, adolescents.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE PROCESOS DE INTERACTIVIDAD EN UN ENTORNO COLABORATIVO DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE UN CASO EN EL NIVEL DE POSGRADO

Federico Buján [1]

Guillermo Luján Rodríguez [2]

[1] Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA); Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Bartolomé Mitre 1869, 3er. piso, C1039AAA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Teléfono: (0054-11) 4371-5252. fbujan@gmail.com

Federico Buján es Doctorando en Humanidades y Artes (UNR), Becario PG T II (CONICET), miembro de la Asociación Argentina de Semiótica (AAS) y docente de grado en el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA). Fue becario de Investigación y Posgrado de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) en el período 2007-2010. Actualmente participa en distintos proyectos de investigación vinculados con la educación, las nuevas tecnologías y los discursos mediáticos contemporáneos, y es miembro colaborador del Programa de Investigación, Desarrollo y Transferencia “Dispositivos Hipermediales Dinámicos” (CIFASIS-CONICET).

[2] Centro Internacional Franco Argentino de Ciencias de la Información y de Sistemas, CIFASIS (CONICET-UNR-UPCAM), guille@fceia.unr.edu.ar

El Doctor Guillermo Rodríguez es egresado de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario. Su tema de tesis fue: “La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico”, bajo la dirección de la Dra. Patricia San Martín, como becario doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Ha dedicado gran parte de su actividad profesional a la docencia universitaria y a la investigación. También es profesor en filosofía y ha cursado

estudios en el área de la música en la Facultad Humanidades y Artes de la UNR. Desde hace más de siete años colabora en proyectos acreditados de I+D+T en el área de Nuevas Tecnologías Educativas. Posee publicaciones en diversas revistas de la temática, en distintos congresos nacionales e internacionales, como también tres libros en coautoría.

RESUMEN

El desarrollo de procesos educativos en entornos colaborativos de aprendizaje está dando lugar a la emergencia de nuevas formas de organización y de gestión. En este contexto, se torna necesario examinar las cualidades de los recursos comunicacionales que habilitan las herramientas hipermediales y los tipos de intercambio que promueven en atención a la especificidad y las características particulares de los programas formativos que se pretende desarrollar, para buscar así soluciones adecuadas a cada caso.

En esta dirección, presentaremos las principales líneas de trabajo emprendidas en el marco de un proyecto de investigación cuyo principal objetivo consistió en construir un modelo metodológico para el desarrollo de procesos educativos en estos nuevos escenarios. Luego, describiremos el prototipo de una herramienta que colabora en el seguimiento y evaluación analítica cuali-cuantitativa de los procesos de interacción mediatizados por un Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD) -herramienta que ha sido adaptada al entorno colaborativo SAKAI que fue el utilizado para el desarrollo de las experiencias-. Por último, se presenta un caso de uso brindando características y detalles funcionales de la misma desde la perspectiva de un usuario final.

PALABRAS CLAVE

Interactividad – Seguimiento cualitativo – Tecnologías de la Información y Comunicación – Dispositivo Hipermedial Dinámico – Educación de posgrado.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente inclusión de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el campo educativo y, particularmente, en el nivel superior universitario, está dando lugar a la emergencia de nuevas formas de gestión de los procesos formativos. Dichas inclusiones están generando, por otra parte, profundas

transformaciones al interior de las instituciones educativas; pero resultaría ingenuo adjudicar dichas transformaciones exclusivamente a las condiciones de infraestructura y equipamiento. Nos referimos entonces a que se están produciendo un conjunto de cambios vinculados con los modos relacionales que se establecen en los nuevos contextos físico-virtuales y que, en pocas palabras, pueden ser pensados como cambios culturales en tanto que se encuentran marcados por modificaciones en los hábitos, las costumbres y los modos en que los actores se relacionan con el mundo.

Tales efectos al interior de una institución demandan el desarrollo de ciertas disposiciones por parte de los actores acordes con las posiciones que ocupan en los mencionados procesos. En este sentido, tanto los docentes como los estudiantes se enfrentan a nuevos desafíos en relación a las tareas que deben desempeñar y, particularmente, nuevos desafíos en relación a los modos en que deben resolver dichas tareas.

La necesidad de evaluar y propiciar una mejor calidad de los procesos interactivos, cuyos propósitos se centren en investigar, educar y/o producir a partir de la participación responsable en contextos físicos-virtuales, adquiere especial relevancia para la construcción conjunta e inclusiva de la denominada “Sociedad de la Información y del Conocimiento”. En atención a esta necesidad insoslayable, el presente trabajo describe tecnológicamente y aplica una herramienta integrada denominada “SEPI-DHD” [201] que colabora en el Seguimiento y Evaluación analítica de los mencionados procesos de interacción mediatizados por un Dispositivo Hipermedial Dinámico (DHD).

Se conceptualiza como DHD [202] a una red sociotécnica conformada por la conjunción de tecnologías y aspectos sociales que posibilita a los sujetos realizar con el otro, acciones en interacción responsable para investigar, aprender, dialogar, confrontar, componer, evaluar, diseminar bajo la modalidad de taller físico-virtual,

[201] RODRIGUEZ, G.; SARTORIO, A.; SAN MARTIN, P.: *SEPI: una herramienta para el Seguimiento y Evaluación de Procesos Interactivos del DHD*. Morón: XVI Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, CACIC 2010. 2010.

[202] SAN MARTIN, P.; GUARNIERI, G.; RODRIGUEZ G.; BONGIOVANI, P.; SARTORIO, A.: *El dispositivo Hipermedial Dinámico Campus Virtual UNR*. Rosario: Secretaría de Tecnologías Educativas y Gestión, Universidad Nacional de Rosario. 2010. Disponible en: http://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/1390.

utilizando la potencialidad comunicacional, transformadora y abierta de lo hipermedial, reguladas según el caso por una "coordinación de contratos".[203]

De esta manera, el DHD se constituye como una entidad compleja [204] compuesta por la integración de dos dimensiones indisociables: una técnica (o conjunto de técnicas constructivas que comportan una materialidad y una configuración particular) y una social, dada por las relaciones intersubjetivas y la situación en la que se inscriben.

En la siguiente sección describiremos el marco general del proyecto "Pantallas Críticas: un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes con recursos virtuales interactivos".[205] Luego, en la sección 3, presentaremos la herramienta SEPI-DHD con el modelo de integración adoptado para su implementación en el entorno colaborativo SAKAI [206]. En la sección 4 abordaremos algunas de las características, funcionalidades y un caso de uso realizado sobre uno de los seminarios de posgrado implementados, para arribar finalmente a breves conclusiones y señalar la prospectiva actual de trabajo.

2. EL PROYECTO PANTALLAS CRÍTICAS

El proyecto Pantallas Críticas -llevado a cabo por un grupo interdisciplinario de investigadores provenientes de los campos de la semiótica, la crítica, la informática, la educación, la comunicación y las artes- ha tenido como propósito desarrollar e implementar, en el espacio institucional del Área Transdepartamental de "Crítica de Artes" del Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA), soluciones educativas basadas en desarrollos tecnológicos escalonados, proponiendo una vía de tratamiento que las integre en atención a la especificidad de la formación en dicho dominio así como también de las características particulares que presentaban los

[203] DEY, A.K.; SALBER, D.; ABOWD, G.: *A Conceptual Framework and a Toolkit for Supporting the Rapid Prototyping of Context-Aware Applications, anchor article of a special issue on Context-Aware Computing*. Human-Computer Interaction (HCI) Journal, Vol. 16 (2-4). 2001.

[204] - GELL-MANN, M.: *El quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets. 1995.

- GARCIA, R.: *Sistemas Complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa. 2007.

[205] Proyecto *Pantallas Críticas: un modelo metodológico para el desarrollo de la educación superior en la crítica y difusión de las artes con recursos virtuales interactivos*. PICT 38120, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Argentina). Grupo Responsable: Dr. Oscar Traversa – Dra. Patricia San Martín.

[206] Entorno Colaborativo SAKAI. Sitio oficial: http://www.sakaiproject.org/

programas formativos que se pretendía desarrollar, a fin de buscar soluciones adecuadas a cada caso.

La singularidad del modelo de investigación residió en que articuló las siguientes tres dimensiones que lo distinguen: 1) la que hace a la sustancia temática, en la medida en que no cuenta con precedentes en el dominio propuesto; 2) la aplicación de nuevos recursos de virtualización e interactividad en el sector, y 3) la puesta en obra de herramientas semióticas que abren la posibilidad de resolver y replicar casos parciales en el análisis de los recursos técnicos hipermediales.

El arco de problemáticas enfrentadas abarcó desde las del propio campo estético (la necesidad de enseñar estrategias de interpretación, la estimulación de destrezas de ejecución escriptural) hasta la dispersión territorial de la demanda de formación y la diversidad de los perfiles de los interesados, sin dejar de considerar, por supuesto, el carácter novedoso de la enseñanza de trabajos de producción, comunicación y transferencia hipermedial. De allí que, dada la complejidad que supone la aplicación de recursos virtuales interactivos en la educación superior en el campo de la crítica y difusión de las artes y para responder a los requerimientos planteados, las tareas desarrolladas en la etapa preliminar tuvieron como denominador común un cuidadoso sondeo de campo que permitiera avanzar sobre bases firmes. Para ello se recuperaron las experiencias de dictado presencial de tres de las asignaturas de la carrera de Especialización en Producción de Textos Críticos y de Difusión Mediática de las Artes, dependiente del área antes mencionada, en sus cuatro primeras cohortes. Esta exploración contempló el relevamiento de datos en diversas fuentes mediante distintos instrumentos elaborados *ad hoc*.

La experiencia se desarrolló a lo largo de ocho fases: la primera consistió en la descripción preliminar y el examen de las asignaturas previstas en las situaciones presenciales con el propósito de construir un modelo virtual que atendiera a los objetivos del proyecto. La segunda abarcó el macrodiseño del modelo de “Contextos Dinámicos” y la prueba preliminar del modelo virtual (Fig. 1). Las siguientes tres fases correspondieron al desarrollo en el entorno virtual de las tres unidades curriculares seleccionadas al inicio del proyecto, recurriendo a grupos de control para su posterior análisis y validación. Para ello se implementaron de manera sucesiva los Primeros Prototipos Experimentales (PPE) correspondientes a cada

unidad curricular (en un primer momento) y, luego de los ajustes necesarios, sus Segundos Prototipos Experimentales (SPE). Durante la sexta fase se llevó a cabo el ordenamiento de resultados, los que fueron sometidos a discusión y contrastación a partir de la corrección de las hipótesis tentativas (séptima fase). Finalmente, se procedió a la formulación de conclusiones y a la elaboración del informe final.

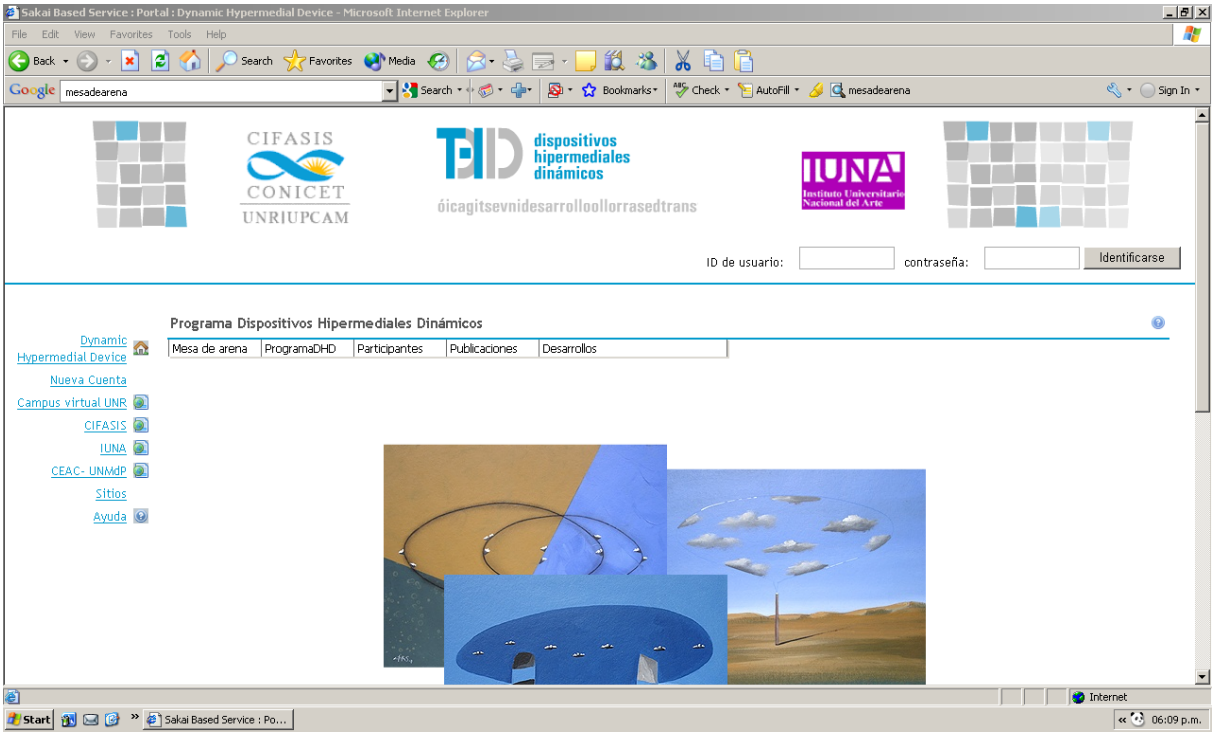


Fig. 1: Vista general del portal de inicio del Entorno Colaborativo SAKAI.

2.1. El seminario PAC

El criterio de selección de las tres unidades curriculares afectadas al proyecto radicó en el carácter diferencial que presentaba cada una de ella. En este sentido, y de manera general, esta diferenciación se presentaba de manera notoria en cuanto a la finalidad última de cada seminario: marcada acentuación en lo teórico-informativo en el seminario Problemáticas del Arte Contemporáneo (PAC), en lo analítico en el seminario Semiótica de las Artes (SA) y en lo proyectual y realizativo en el Taller de Producción (TPr).

Por otra parte, cada unidad curricular presentaba -tal como fuera advertido en la primera y segunda fase del proyecto- configuraciones didácticas también claramente diferenciadas, lo cual implicaba un gran desafío dado que los Prototipos

Experimentales debían responder a las necesidades particulares de cada caso en atención a su singularidad.

Las características que presentaban las prácticas de enseñanza así como también las estrategias de intervención pedagógica adoptadas en cada caso dieron lugar a que se apelara a estrategias metodológicas diferentes para el desarrollo de los procesos educativos en la modalidad virtual y, en este sentido, se recurrió en cada uno de los casos a herramientas y/o a usos diferenciados de las mismas en el entorno virtual. De ese modo se logró conservar el carácter singular que presentaban originalmente las unidades curriculares así como las configuraciones didácticas propias de cada caso. De allí que se configuraran tres modelos de trabajo claramente diferenciados en el DHD.

En cuanto al seminario PAC (Fig. 2) que, dada la modalidad de trabajo propuesta por los docentes fue el que presentara el índice más bajo de interacción entre docentes y estudiantes, se habilitaron las siguientes herramientas: Guía Didáctica, Calendario, Anuncios, Recursos, Tareas, Carpeta Personal, Chat, Usuarios, Foro, Blogger e Información del Sitio.

La actividad se organizó -en líneas generales- del siguiente modo:

- En *Guía Didáctica* se incluyeron, sucesivamente y según la especificidad del módulo, textos elaborados *ad hoc* por los docentes en los que se recuperaban los recorridos teórico-prácticos configurando producciones hipermediales que remitían a distintos materiales bibliográficos y didácticos visuales y audiovisuales (series de imágenes, fragmentos fílmicos, guías de lecturas, guías orientadoras para la participación en encuentros programados en *Chat*, guías de preguntas sobre determinados textos para la participación en *Foros*, etc.) y consignas de trabajo (tareas obligatorias).
- Los espacios de *Foro* fueron utilizados para la discusión de tópicos específicos y de modo programado, mientras que los correspondientes a las consultas permanecieron disponibles durante el desarrollo completo del seminario.
- En *Recursos* se organizaron distintas carpetas conteniendo los materiales concernientes a cada módulo (cuatro módulos en total).
- En *Blogger* se incluyeron algunos aportes voluntarios de los cursantes

en respuesta a solicitudes de los docentes.

- En *Tareas* se incluyeron las consignas de trabajo de cada módulo; a través de la misma herramienta los cursantes remitirían sus producciones escritas.



Fig. 2: Organización del espacio PAC.

3. SEPI-DHD

La necesidad de SEPI-DHD se fundamentó en el marco de un requerimiento fundamental referido a la importancia de efectuar análisis evaluativos de las interacciones de los participantes del entorno colaborativo de I+D+T del Programa "Dispositivos Hipermediales Dinámicos" [207] (que fue utilizado en el proyecto), cuya finalidad global es avanzar hacia configuraciones más efectivas que posibiliten desarrollos e implementaciones para la construcción de alternativas de integración responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en procesos educativos, investigativos de producción y de gestión.

[207] Programa I+D+T *"Dispositivos Hipermediales Dinámicos"*, Proyecto PIP N° 718 (CONICET) *"Obra Abierta: DHD para educar e investigar"*. Directora: Dra. Patricia San Martín. Sitio oficial: http://www.mesadearena.edu.ar/

En referencia a dicho requerimiento, se adoptó la utilización del formalismo DEVS (Discrete EVents dynamic Systems)[208] que propone una teoría de modelado de eventos discretos en sistemas a tiempo continuo, permitiendo a su vez, una descripción modular de los fenómenos y el abordaje de la complejidad usando una aproximación jerárquica. En la implementación de dicho formalismo se integran las métricas de ponderación siguiendo las recomendaciones del *framework* INCAMI [209].

En esta sección representamos un modelo general de integración teniendo en cuenta experiencias vinculadas al agregado de nuevas componentes en determinadas implementaciones resueltas para entornos colaborativos similares al diseño del *framework*[210]. En este caso, el modelo determina los componentes, sub-sistemas y relaciones sobre la herramienta de integración encargada de articular los resultados de la simulación del modelo DEVS para la construcción de gráficos cualitativos de seguimiento[211].

En la siguiente figura (Fig. 3) mostramos los métodos del módulo *Integrador*, representado por una clase UML [212] que implementan las secuencias de ejecuciones que se deben respetar para que el intérprete DEVS (en este caso PowerDEVS [213]) tome los valores de entrada adecuados (método *get_inputDEVS*) que son procesados por medio de una función transferencia parametrizada (método *set_Transferencia*). Luego se toman los valores de salida (método *get_outputDEVS*) para su posterior procesamiento. Todos los datos de entradas son extraídos de la base de datos perteneciente al entorno colaborativo utilizado, a través de métodos privado *get_DB*. Los parámetros que implican la ejecución del simulador DEVS deben ser alcanzados por las interfaces representadas en la clase *Integrador*.

208 - ZEIGLER, B.; KING, Tan Gon; PRAEHOFER, H.: *Theory of modeling and Simulation*. Second edition. New York: Academic Press. 2000.
- ZEIGLER, B.: *Theory of modeling and Simulation*. New York: John Wiley & Sons. 1976.

209 RIVERA, M.B.; MOLINA, H.; OLSINA, L.: *Sistema Colaborativo de Revisión para el soporte de información de contexto en el marco C-INCAMI*. Corrientes y Resistencia: XIII Congreso Argentino de Ciencias de la Computación, CACIC 2007. 2007.

210 SARTORIO, A.; CRISTIA, M.: *First Approximation to DHD Design and Implementation*. CLEI Electronic Journal, Vol.12 N. 1. 2009.

211 RODRIGUEZ, G.: *Desarrollo e implementación de métricas para el análisis de las interacciones del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Jornadas Argentinas de Informática, JAIIO 2010. 2010.

212 RUMBAUGH, J.; JACOBSON, I.; BOOCH, G.: *The Unified Modeling Language Reference Manual*. Massachusetts: Addison Wesley Logman, Inc. 1999.

213 *PowerDEVS 2.0 Integrated Tool for Edition and Simulation of Discrete Event Systems*. Desarrollado por: Esteban Pagliero, Marcelo Lapadula, Federico Bergero. Dirigido por Ernesto KOFMAN. Sitio oficial: http://www.fceia.unr.edu.ar/lsd/powerdevs/index.html/

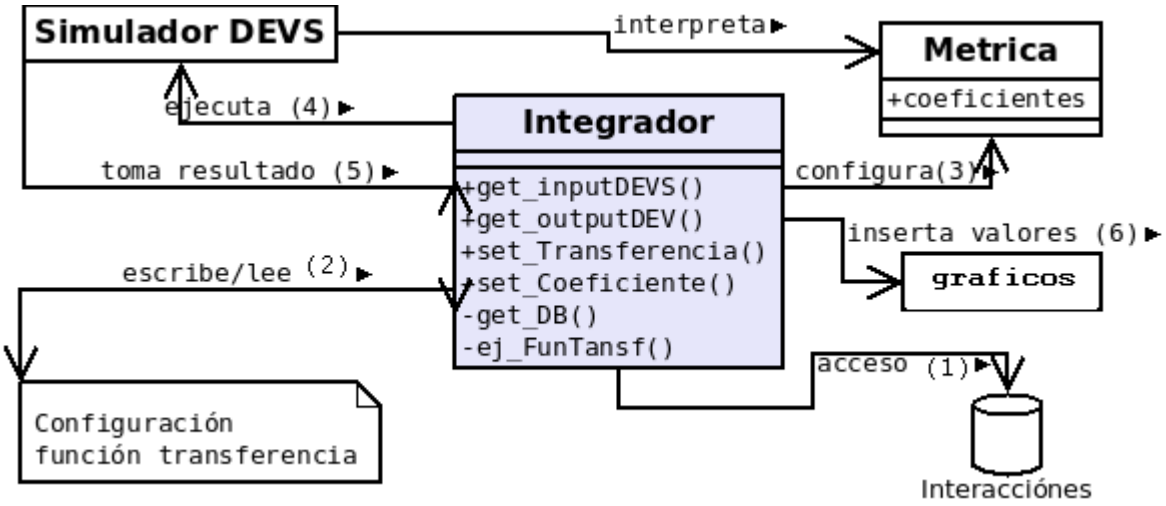


Fig. 3: Modelo de integración de SEPI-DHD.

Si bien, en este caso, el diseño de integración propuesto se basa en la descripción de componentes de software de la herramienta de integración aquí propuesta, es necesario tener en cuenta otros elementos que en este diseño no se muestran. En otro trabajo [214] se ha desarrollado lo correspondiente a cada una de las áreas mencionadas con un nivel más profundo de detalle.

En términos generales, la SEPI-DHD es una aplicación que respeta la arquitectura del *framework*, utilizando los servicios base para el acceso a la base de datos. Por otro lado, permite la aplicación de una función transferencia que transforma dichos datos teniendo en cuenta un archivo de parametrización. Los diversos componentes tecnológicos que complementan el desarrollo cumplen los estándares del *framework* y permiten el registro de la aplicación como herramienta.

4. IMPLEMENTACIÓN EN UN CASO DE USO

A continuación desarrollaremos un caso de uso brindando detalles funcionales sobre la herramienta desde la perspectiva de un usuario final. Dicho camino se divide en seis pasos metodológicos coincidentes con las relaciones descriptas en la Figura 3.

[214] RODRIGUEZ, G.: Tesis Doctoral en Ingeniería: *La teoría de los sistemas complejos aplicada al modelado del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Rosario: Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura, Universidad Nacional de Rosario. 2011.

Paso 1 y 2: Acceso a la base de datos - Escritura y lectura

Si bien este paso es transparente para el usuario final, los diseñadores e implementadores deben cumplir con ciertos requisitos que se ajustan a las necesidades del modelo de integración aquí propuesto. En este sentido, se establecen diferentes tipos de conexiones entre subsistemas a través de mensajes y secuenciación de ejecución de tareas (ejemplo: relación toma resultado (5)). Por otro lado, es necesario implementar acciones de penetración entre sistemas que deben respetar una infraestructura tecnológica y de diseño; este es el caso de la vinculación que se propone en el modelo de integración entre el módulo *Integrador* y la base de datos que contiene las interacciones (relación acceso (2)).

La herramienta contiene una interfaz apropiada (Fig. 4) para la representación de los coeficientes que componen la métrica, permitiendo de esta manera que el usuario controle las ponderaciones que expresan propiedades cuali-cuantitativas sobre las interacciones de los participantes. Se presentan los pesos necesarios (Rol, Tipo de Paquete Hipermedial, Tipo de Herramienta, Tipo de Servicio) con un valor por defecto igual a uno (para los valores nulos el valor por defecto es cero). A su vez, se da la posibilidad de modificar esos valores a través de la opción Modificar Ponderación, seleccionando el coeficiente y el subtipo de coeficiente.

Luego se crea automáticamente un archivo XML donde se detallan todos los valores necesarios para que la función transferencia procese las tablas y valores de sus campos que sirvan como entradas al simulador DEVS.

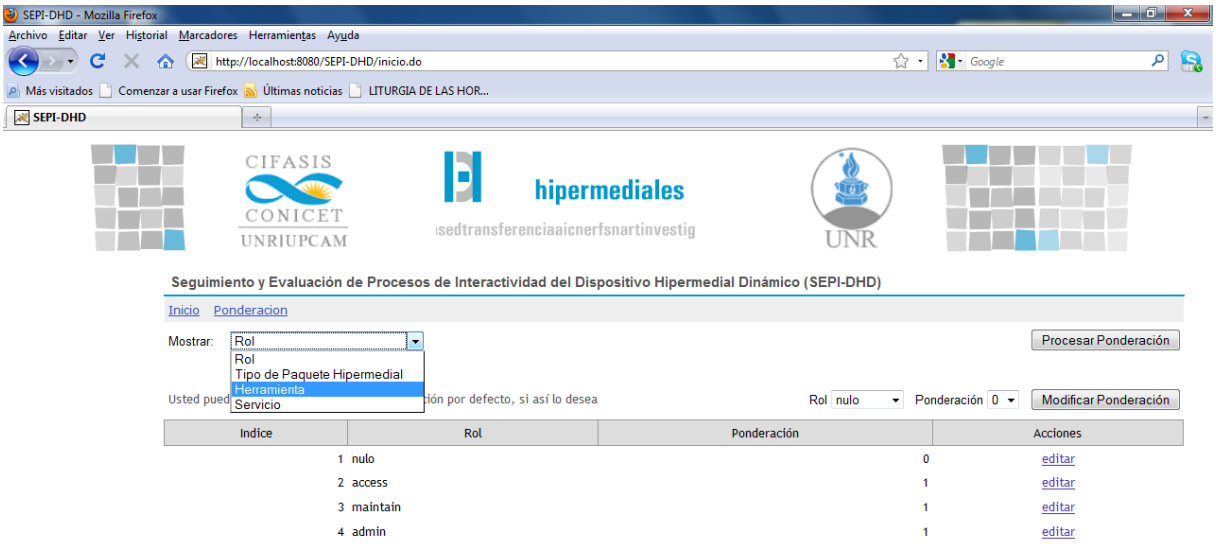


Fig. 4: Interfaz de ponderación de SEPI-DHD.

Paso 3 y 4: Configuración de coeficientes de la métrica - Ejecución de la simulación

A partir del acceso a la base de datos, la aplicación genera un archivo *input.csv* en el cual se guardan los vectores (de ocho componentes) que serán los datos de entrada del entorno utilizado para correr el modelo DEVS que integra las métricas (relación acceso (3)). Cada métrica directa tiene asociado un método de medición claramente especificado.

Una vez generados los valores de entrada correctos, estos serán utilizados en la simulación. Se ejecutará el modelo DEVS (Fig. 5) general como un módulo *model.exe* que posee dos parámetros: a) el archivo de entrada antes generado (*input.csv*), y b) el número de eventos totales (relación acceso (4)). Luego de la ejecución se genera el archivo *output.csv*, el cual contiene los valores de niveles de interactividad para cada participación.

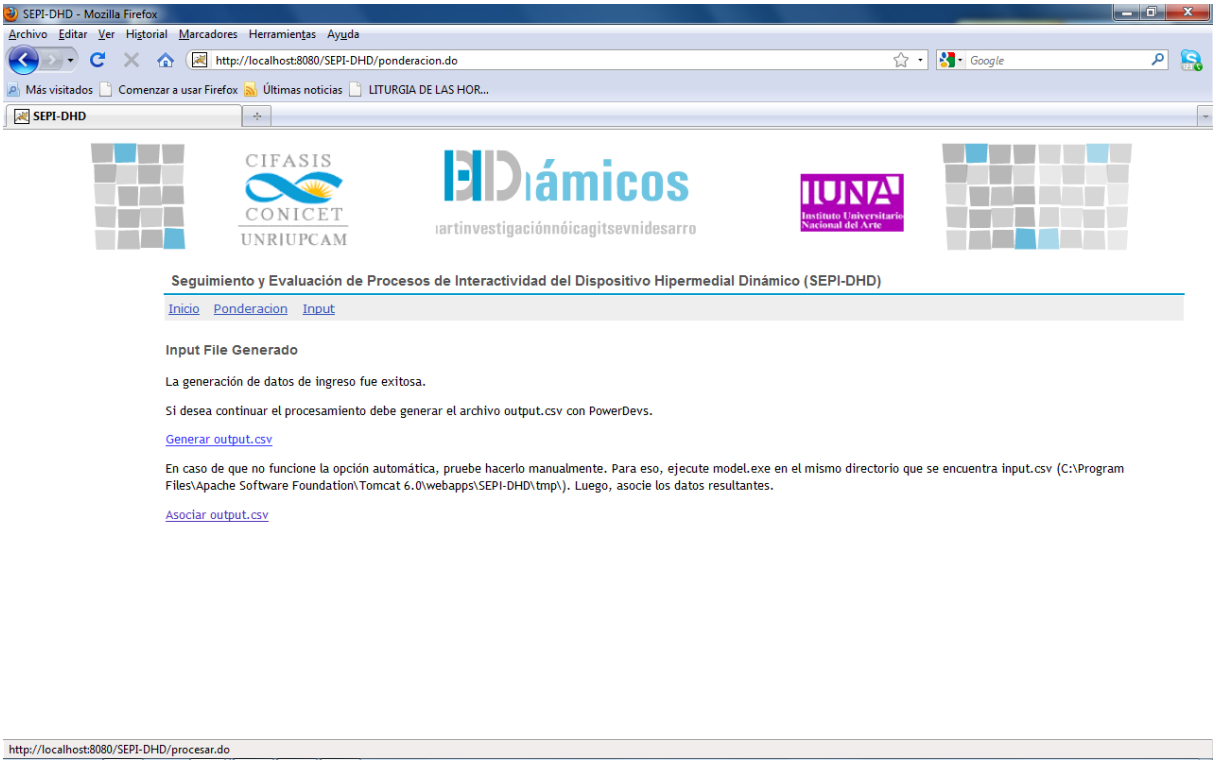


Fig. 5: Interfaz de ejecución del modelo DEVS de SEPI-DHD.

Paso 5 y 6: Lectura de resultados - Gráficos

A continuación, la Figura 6 muestra gráficamente -a modo de ejemplo- los resultados obtenidos de Nivel de Interactividad para cada participación a través del tiempo en el seminario de posgrado Problemáticas del Arte Contemporáneo (PAC). La interfase posibilita diversos filtrados y colorea los niveles de interactividad según los requerimientos del usuario (relación acceso (5) y (6)).

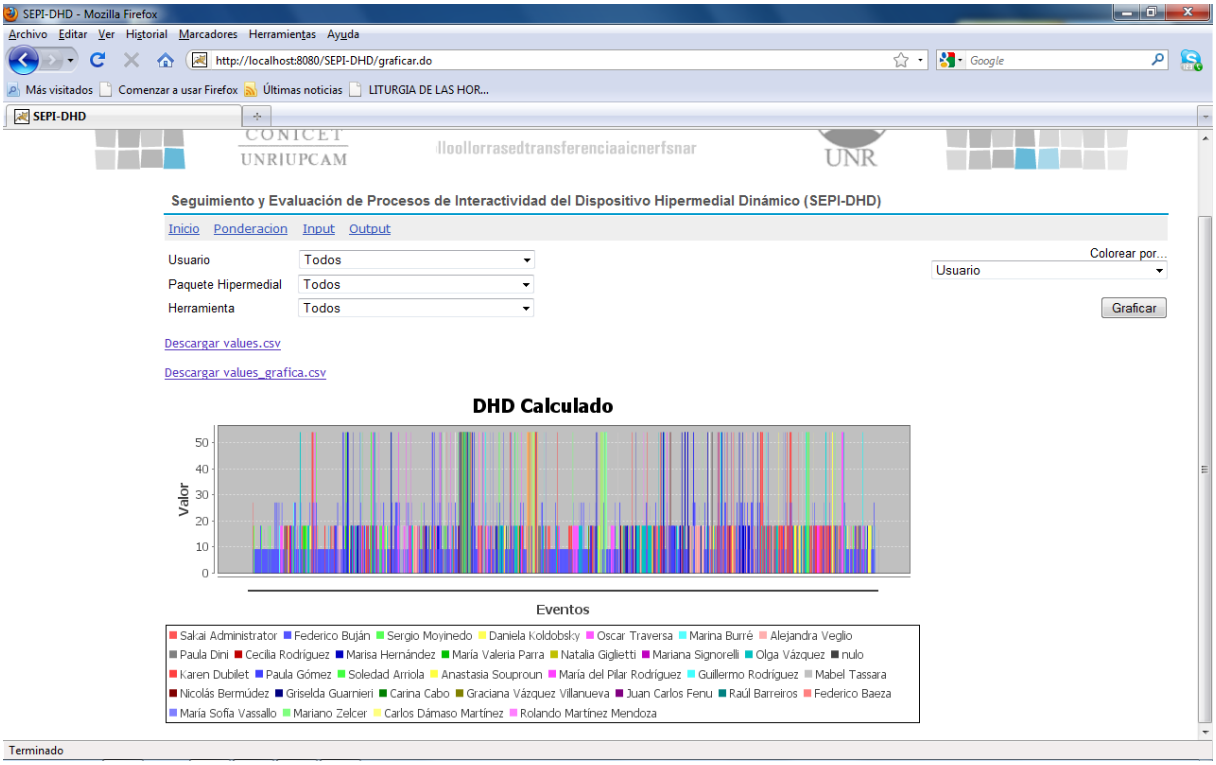


Fig. 6: Resultados obtenidos por SEPI-DHD para el seminario PAC 09.

De esta manera se pueden analizar comparativamente los niveles de interactividad de las participaciones de los usuarios haciendo hincapié en cómo se fueron dando los procesos a lo largo del tiempo.

Como conclusiones de otras figuras, que por cuestiones de espacio no se colocan en el presente trabajo, se pudo apreciar una marcada concentración de la actividad a través de la herramienta *Recursos*. Esto es coincidente con el tipo de trabajo propuesto por los docentes en función del carácter teórico-informativo del seminario (concentración de la actividad en la lectura de materiales bibliográficos y producciones hipermediales elaboradas *ad hoc* por los docentes, así como la

realización de producciones escritas por partes de los estudiantes intercambiadas mediante la herramienta *Tareas*). Dicha modalidad de trabajo explicaría, asimismo, que hayan sido mucho más restringidos los eventos a través de las herramientas interactivas *Chat* y *Foros*.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado la herramienta integrada SEPI para el seguimiento y evaluación de procesos de interacción del DHD adaptado al entorno colaborativo SAKAI.

Las pruebas realizadas hasta el momento -sobre distintas unidades y en función de distintos valores de ponderación- y los resultados obtenidos, han resultado de gran valor para el análisis de los niveles de interactividad. Por otra parte, las muestras obtenidas hasta el momento guardan correspondencia con los resultados de los análisis didácticos de las prácticas de enseñanza en función de las configuraciones identificadas al inicio del proyecto.

En este sentido consideramos que, si bien la evaluación de los procesos educativos no puede reducirse a un análisis de la interactividad de este tipo, este último colabora, sin embargo, como insumo para la reflexión sobre el conjunto de la actividad y, en cierta medida, puede contribuir a la validación de las hipótesis de investigación.

Como prospectiva de trabajo, se prevé la utilización de la herramienta SEPI-DHD en los diversos seminarios afectados al proyecto, tanto por parte de los mismos docentes como también de los responsables de la investigación para la optimización de los diferentes espacios de interacción. A su vez, se ha comenzado a efectuar el análisis de los niveles de interactividad en otras unidades curriculares de nivel de grado que, como transferencia previstas del proyecto “Pantallas críticas”, vienen desarrollando actividades en el entorno colaborativo SAKAI como complemento de las prácticas desarrolladas en la modalidad presencial.

ABSTRACT

The development of educational processes in collaborative learning environments is leading to the emergence of new forms of organization and management. In this context, it becomes necessary to examine the qualities of communication resources that enable hypermedial tools and exchange rates they offer in regard to the specificity and the particular characteristics of training programs to be developed, and find appropriate solutions for each case.

In this direction, we present the main lines of work undertaken within the framework of a research project whose main objective was to build a methodological model for the development of educational processes in these new scenarios. Then, we describe a prototype tool that assists in monitoring and evaluating qualitative and quantitative analytical processes of interaction mediated by a Dynamic Hypermedial Device (DHD) -tool has been adapted to SAKAI collaborative environment that was used for the development of experience-. Finally, we present a use case to provide functional features and details of it from the perspective of an end user.

KEY WORDS

Interactivity – Qualitative monitoring – Information and Communication Technology – Dynamic Hypermedial Device – Postgraduate Education.

ASPECTOS DE AVALIAÇÃO SOBRE SOFTWARE ONLINE X SOFTWARE LIVRE

Aline Brum Loreto
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Centro de Desenvolvimento Técnológico - CDTec
aline.loreto@inf.ufpel.edu.br

Apresentação: Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (1997), mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e doutorado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005). Atualmente, professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Análise de Algoritmos e Complexidade, atuando principalmente nos temas: complexidade, intervalos, modelagem matemática e computacional. Ministra disciplinas da área de exatas nos cursos de graduação de Ciência da Computação e Engenharia de Computação. Pertence ao corpo docente do curso de Especialização em Estudos Matemáticos do IFM, desenvolvendo pesquisas sobre Softwares Matemáticos, e colaboradora do curso de Pós-graduação Mestrado em Computação do CDTec.

André Luis Andrejew Ferreira
Universidade Federal de Pelotas – UFPel
Instituto de Física e Matemática - IFM
andre.ferreira@ufpel.edu.br

Apresentação: Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998) e doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Informática na Educação, atuando principalmente nos temas: uso de softwares na aprendizagem de conceitos matemáticos e ensino à distância. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Pelotas,

atuando na área de Ensino no curso de Licenciatura em Matemática e como professor-pesquisador no Curso de Licenciatura de Matemática à Distância da UFPel.

RESUMO:

O presente trabalho visa realizar uma análise sobre os aspectos de avaliação de softwares livre e online. Especificadamente, analisa-se o software Máxima e o Wiris sob o ponto de vista de usabilidade no ensino, segundo os critérios propostos por Dalcidio Claudio e Márcia Loureiro. O Software Livre Máxima é um sistema de álgebra computacional para manipulação de expressões simbólicas e numéricas. A plataforma Wiris é um sistema de computação algébrica para cálculos matemáticos.

Palavras-chaves: Avaliação, Máxima, Wiris, Software Livre, Software Online

INTRODUÇÃO

A introdução do uso de novas tecnologias no ensino acarretou mudanças significativas na estrutura educacional. Nos dias de hoje tornou-se necessário uso do computador nos processos de educação e construção do conhecimento. Até há pouco tempo atrás, o modelo de educação aceito era o de que os alunos precisavam conter certo conhecimento, muitas vezes transmitido oralmente, numa realidade de escassez de recursos. Contudo, este modelo não basta mais. Um dos objetivos do uso da nova tecnologia é tornar a educação ativa. Acreditar que os alunos simplesmente devem lembrar das informações fornecidas é desconsiderar o que o mercado exige de um profissional qualificado. Um egresso de universidade precisa ter a habilidade, o desejo e a motivação de utilizá-las, precisa saber relacioná-las, sintetizá-las, analisá-las e avaliá-las. Juntos, estes elementos constituem o que se pode chamar de pensamento crítico-construtivo. Este aparece em cada sala de aula quando os alunos se esforçam para ir além de respostas simples, quando desafiam idéias e conclusões, quando procuram unir eventos não relacionados dentro de um entendimento coerente do mundo.

A utilização de software no ensino de disciplinas como Cálculo, Álgebra Linear, Geometria Analítica vem crescendo ano após ano com a realização de

diversos projetos promovidos por algumas Instituições de Ensino Superior (IES) no país. Estes tiveram como objetivo promover a aprendizagem de conceitos matemáticos visando diminuir índices de reprovação e contribuir na redução do valor das licenças de software.

Explorar bem o imenso potencial das novas tecnologias, particularmente os Softwares Educativos nas situações de ensino-aprendizagem, segundo Fernandes[215], pode trazer contribuições tanto para os estudantes quanto para os professores. Algumas das possíveis contribuições para os estudantes, que o uso dos softwares pode promover, são, por exemplo, a de instigá-los a desenvolver capacidades intelectuais, estimular e contribuir para a busca de mais informações sobre um determinado assunto, promover a colaboração, bem como a interação entre os mesmos. Para os professores citam-se algumas contribuições, como por exemplo, a sua interação em maior grau com os alunos em sala de aula, o aumento dos seus conhecimentos a partir das pesquisas realizadas para utilizar na elaboração e execução de suas aulas, e a possibilidade de rever caminhos de aprendizagem percorridos pelo seu aluno, facilitando assim a detecção de entendimento, bem como de dificuldades que este se deparou.

Nas aulas da disciplina de Matemática, assim como em outras disciplinas, deve-se rever não só os valores e métodos do modelo de ensino-aprendizagem utilizado, como também, avaliar como os Softwares são utilizados atualmente no ensino. É fundamental que o profissional de Educação Matemática utilize as novas tecnologias hoje existentes na área da educação com pleno domínio, e que adquiram a consciência de sua importância como mediador de conhecimentos, já que o computador virá para adicionar mais recursos pedagógicos em seu trabalho docente, o que poderá contribuir para que o aprendizado se torne mais atraente e motivador para o aluno[216].

A disponibilidade de softwares matemáticos na internet, tanto software livre como online, é vasta. Contudo, na decisão de qual software adotar nas aulas de

[215] FERNANDES, C. A. F. "Softwares educativos matemáticos como recurso didático nas aulas.", , 14/07/2009.

[216] SANTOS, R., LORETO, A. B., GONÇALVES, J. L. "Avaliação de Softwares Matemáticos quanto a sua funcionalidade e tipo de licença para uso em sala de aula." *REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, Universidade Cruzeiro do Sul, SP, v.1, 1: 47-65, 2010.

matemática, surgem dúvidas como: software livre ou online, recursos necessários para instalação e utilização, licenças sem custo, manutenção, eficiência e aplicabilidade. Se considerar as estruturas disponíveis nas escolas (laboratórios de informática) é aconselhável considerar a utilização de softwares gratuitos, destacando-se, por exemplo, o Máxima, o Geogebra e outros, contudo, requerem o uso de laboratórios de informática e a sua respectiva instalação. Por outro lado, existe a plataforma online denominada Wiris, onde o requisito é o acesso a Internet.

Diante dessa realidade de incertezas e dúvidas na escolha do tipo de software a ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem na disciplina de matemática, pesquisa-se aspectos de avaliação de software que podem contribuir para ajudar na tomada de decisão do software a ser adotado. Com o objetivo de demonstrar como avaliar um software, segundo critérios propostos por Dalcidio Claudio e Márcia Loureiro[217] adota-se o software livre Maxima e a plataforma online Wiris.

SOTWARE LIVRE – MAXIMA

Sommervilee[218] define software como sendo programas de computador e todos os dados de documentação e configuração associados, necessários para que o programa opere corretamente. Um sistema de software consiste, geralmente, de um conjunto de programas separados; arquivos de configuração, que são utilizados para configurar esses programas; documentação do sistema, que descreve a estrutura do sistema; a documentação do usuário, que explica como usar o sistema; e sites web por meio dos quais os usuários obtêm informações recentes sobre o produto.

Segundo a definição criada pela *Free Software Foundation*, fundado por Richard Stallman em 1985, Software Livre é qualquer programa de computador que pode ser usado, copiado, estudado, modificado e redistribuído sem nenhuma

[217] CLÁUDIO, D. M., CUNHA, M. L. *As novas tecnologias na formação de professores de matemática.* In: CURY, Helenha Noronha (Org.). **Formação de professores de Matemática**: Uma visão multifacetada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

[218] SOMMERVILLE, I., **Engenharia de Software**, 8ª. ed., São Paulo: Pearson Addison-Wesley, 2007.

restrição. A maneira usual de distribuição de Software Livre é anexar a este uma licença de Software Livre, e tornar o código fonte do programa disponível. Um Software é considerado livre quando atende aos quatro tipos de liberdade definidos pela *Free Software Foundation*:[219]

1°) A liberdade para executar o programa, para qualquer propósito, ou seja, a liberdade para qualquer tipo de pessoa física ou jurídica utilizar o Software em qualquer tipo de sistema computacional, para qualquer tipo de trabalho ou atividade, sem que seja necessário atender a alguma restrição imposta pelo fornecedor;

2º) A liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo para as suas necessidades. Acesso ao código fonte é um pré-requisito para esta liberdade;

3º) A liberdade de redistribuir cópias de modo que você possa ajudar ao próximo;

4º) A liberdade de aperfeiçoar o programa, e liberar os seus aperfeiçoamentos, de modo que toda a comunidade se beneficie;

O Maxima é um software livre, mais especificamente, um sistema de álgebra computacional para manipulação de expressões simbólicas e numéricas, incluindo a diferenciação, integração, série de Taylor, Transformações de La Place, equações diferenciais ordinárias, sistemas de equações lineares, polinomiais, e séries, listas, vetores, matrizes. Produz resultados precisos usando seu sistema especial de *floating* e pode trabalhar com funções e dados em duas ou três dimensões[220].

O código fonte do Maxima pode ser compilado em muitos sistemas, incluindo Windows, Linux, e MacOS X. O código fonte para todos os sistemas e pré-compilado binário para Windows e Linux, e está disponível no *GNU General Public License*[5]. O *download* do software pode ser feito pelo link http://sourceforge.net/project/showfiles.php?group_id=4933.

Maxima é derivado do sistema *Macsyma*, o sistema legendário da álgebra do computador desenvolvido nos anos de 1968 a 1982 no Instituto de Tecnologia de Massachusetts como parte do Projeto MAC. MIT remanejou uma cópia do código fonte do *Macsyma* para o Departamento de Energia em 1982; aquela versão é agora conhecida como *Macsyma* DOE. Uma cópia do *Macsyma* DOE (Departamento de

[219] GNU. *Free Software Foundation*. http://www.gnu.org, 10/10/2009.

[220] MAXIMA. , 23/11/2010.

Energia) foi mantida pelo Professor William F. Schelter da Universidade do Texas de 1982 até sua morte em 2001.

Em 1998, Schelter obteve permissão do Departamento de Energia para liberar o código fonte do Macsyma DOE sob a Licença Pública GNU, e em 2000 ele iniciou o projeto

Maxima no SourceForge para manter e desenvolver o Macsyma DOE, agora chamado Maxima.

SOFTWARE *ONLINE* – WIRIS

O termo online, ou on-line (em português significa "em linha" ou "conectado")[221], é um termo com origem inglesa e que se popularizou com o advento e crescimento da Internet. Pode ser utilizado para designar ou caracterizar várias situações e em diversos contextos. Estar online pode designar uma pessoa que está conectada à Internet, ou qualquer outra rede de computadores. Pode-se também designar um programa ou um dispositivo informático que esteja ativado e com capacidade de comunicar com outro computador ou uma rede de computadores. Usa-se ainda essa designação para uma página na internet que esteja disponível para ser acessado em tempo real a partir de outros pontos da rede.

O advento da computação digital trouxe muitas mudanças na forma de execução de tarefas e resolução de problemas, principalmente na última década, quando os computadores pessoais tornaram-se efetivamente uma realidade. A pesquisa de ponta, nas mais variadas áreas, encontrou nestas máquinas importantes aliados, capazes de realizar numerosas e tediosas tarefas de forma precisa e com custos gradativamente decrescentes. No entanto, nenhum impacto se fez mais forte do que o causado pela introdução da capacidade de intercomunicação global e em larga escala promovida pela Internet. Em muito menos que uma década, a informação tornou-se explicitamente a principal moeda entre dois pontos distantes do mundo. Atualmente vive-se em um mundo onde a informação e o conhecimento são duas das principais fontes de transformações da sociedade. Ainda assim, uma das áreas que ainda não sentiu, em escala, os benefícios do uso de computadores foi à área de formação, construção e transmissão do conhecimento.

[221] FERREIRA, A. B de H. "Mini Aurelio Dicionario Da Lingua Portuguesa". *São Paulo*: Positivo-livros, 2008.

O surgimento de um novo paradigma de ensino, através da recuperação de informações de fontes altamente distribuídas via Internet, propicia condições ideais para uma nova análise da forma como o conhecimento é transmitido e construído. Se há duas décadas era necessário armazenar todo o conhecimento transmitido por um livro ou por um professor em aulas de quadro e giz, a realidade atual, apresenta-se bastante diferenciada. Uma das principais habilidades que atualmente se espera de um bom profissional é a capacidade de filtrar informações de diversas fontes, discernir os aspectos relevantes dentre uma grande massa de informações e associar informações de modo a gerar soluções a partir de certas demandas. A difusão acelerada da "era da informação" proporcionada pela Internet propõe, no entanto, a questão de até que ponto os egressos de cursos universitários têm a chance de aprender ou, pelo menos, de se deparar com situações semelhantes à descrita anteriormente[222].

Sabe-se que a Internet não é o ambiente mais didático que existe, principalmente a primeira vista, graças a uma de suas principais características, que é a presença maciça de conhecimento difuso. Facilmente uma pessoa pode "perder-se" na rede de informações caso não tenha claros os objetivos de sua pesquisa. Paradoxalmente, a possibilidade de imergir em tamanha magnitude de conhecimento é uma das principais vantagens que a Internet apresenta para o aprendizado. Se levado em conta que cada estudante é um indivíduo com características próprias, que devem ser respeitadas, e deve merecer atenção ao ritmo de estudo individual, devendo-se considerar seu comportamento e os mecanismos facilitadores de sua aprendizagem, pode-se encontrar na rede um poderoso aliado para o processo de construção do conhecimento de uma forma agradável e consistente.

No entanto, uma das primeiras necessidades para se poder fazer um bom uso das informações disponíveis na Web é a disponibilização de um ambiente propício para que o aluno perceba que com materiais adequados e com boas orientações ele pode, e deve, construir a própria aprendizagem de forma autônoma e independente. A figura do professor não é, e nem poderia ser, dispensada neste ambiente de ensino. Pelo contrário, o suporte proporcionado por um ambiente e por

[222] FERREIRA, A. L. A. **Avaliação de software no ensino de cálculo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGC da UFRGS, 1999.

uma estratégia de ensino adequada, não somente motiva o aluno à busca do conhecimento como permite ao professor a liberdade de ocupar sua real posição de orientador e direcionador do estudo.

O WIRIS[223] é um sistema de computação algébrica disponível na forma online para cálculos matemáticos, especificamente desenhados para o ensino de matemática. A ferramenta WIRIS abrange a maioria dos temas matemáticos do ensino fundamental até o superior, acessível pela Internet, na qual o usuário acessa uma página web e efetua cálculos e recebe respostas de modo imediato. Tem-se acesso a uma barra de ferramentas que permite calcular integrais e limites, representar gráficos de funções em duas e três dimensões, assim como manipular matrizes, entre outros recursos. Como requisito, o WIRIS, necessita ter uma máquina virtual Java (JVM) instalada no computador. Pode ser acessado pelo endereço: http://www.wiris.com.

A estrutura básica do WIRIS é uma apresentação na forma de onze guias ou abas que permitem a edição, a inserção de operações, o trabalho com os principais símbolos da teoria dos conjuntos, uma guia chamada de análise que permite a exploração de conceitos vistos no Cálculo. As abas seguintes contém o tratamento para matrizes, a exploração com unidades básicas da Matemática e Física, a análise combinatória, a geometria plana e espacial, a simbologia grega, uma guia específica destinada a parte de programação e por fim uma aba para edição de informações sobre enunciados de questões.

ASPECTOS DE AVALIAÇÃO

As tecnologias segundo Cláudio e Cunha[3] já deixaram de ser modismo e se tornaram parte das necessidades de um profissional competente. As tecnologias implicam em novas atitudes humanas, exigindo um outro perfil de professores e de indivíduos no mercado de trabalho. Salienta-se que a importância da utilização de um software não é o próprio software, mas sim o modo como ele será utilizado. Contudo, o conhecimento e o entendimento do professor em relação à tecnologia que estará utilizando, é de fundamental importância, se o mesmo tiver consciência da sua utilização.

[223] WIRIS. , 11/11/2010.

Considerando que o professor é o principal agente na decisão de qual software será adotado em suas aulas, especificadamente, nas aulas de ensino de matemática, Claudio e Cunha estabeleceram critérios para Avaliação de Software, os quais são descritos a seguir:

1. Instalação – se o programa é de fácil instalação?
2. Entendimento – se o programa é de fácil entendimento para quem vai utilizá-lo?
3. Manuseio – se o programa apresenta facilidade no manuseio, não exigindo conhecimentos computacionais anteriores?
4. Linguagem – se a linguagem utilizada no programa é adequada para o público ao qual é destinado?
5. Aparência – se a interface do programa é agradável, atrativa e apresenta informações bem distribuídas?
6. Eficiência – se o programa responde em tempo hábil, quando solicitado?
7. Adequação – se o programa é adequado ao currículo escolar?
8. Edição – se é possível editar algumas partes do programa, acrescentando novos dados ou programando atividades?
9. Integração – se o programa apresenta facilidade de entrosamento com outros recursos didáticos?
10. Impressão – se o programa permite a impressão das telas apresentadas?
11. Modularidade – se o programa apresenta estruturas independentes, possibilitando o uso de apenas alguns módulos?
12. Se existe um dispositivo de ajuda?
13. Se há a possibilidade de o usuário recorrer a um dispositivo de ajuda, em qualquer ponto do programa?

14. Se essa ajuda é específica?

15. Seqüência – se a progressão do usuário dentro do programa é seqüencial e coerente com o desempenho por ele apresentado?

16. Exploração do conteúdo – se os conteúdos são explorados através de problemas ou exercícios que estimulam o desenvolvimento do raciocínio matemático?

Importante salientar que os critérios para avaliação de software, acima descritos, referem-se a critérios de usabilidade, não contemplando a qualidade do software, aspectos pedagógicos e aspectos técnicos. Cabe ao professor, ou aos profissionais da área de educação, definir quais critérios adotar para realizar a avaliação do software que será adotado. Esta escolha do critério está diretamente relacionada aos recursos físicos da instituição de ensino, como também aos conteúdos matemáticos e metodologias a serem empregadas para o ensino de um conteúdo em particular.

O foco do presente trabalho considera os critérios de usabilidade para avaliação de software livre e online, porém descreve-se, a seguir, os demais critérios considerando a qualidade do software, aspectos pedagógicos e técnicos. Dessa forma, procura-se apresentar fontes e informações para auxiliar o professor na escolha do critério e, consequentemente, a decisão pelo software.

Segundo Rocha e Campos[224] a qualidade do software é definida por objetivos, que são atingidos através dos fatores de qualidade, os quais podem ser compostos por outros fatores, que por sua vez são avaliados através de critérios. Os critérios definem atributos de qualidade para os fatores. Os objetivos do software são: - confiabilidade conceitual, porque o produto precisa satisfazer às necessidades e requisitos que motivaram sua construção; - confiabilidade da representação, que se refere às características de representação do produto que afetam sua compreensão e manipulação; e – utilizabilidade, que determina a conveniência e a viabilidade de utilização do produto ao longo de sua vida útil.

Para que os objetivos sejam atingidos são definidos fatores e subfatores. Se o software em análise satisfizer os fatores e subfatores de qualidade de programa,

[224] ROCHA, A. R., CAMPOS, G. H. B., "Avaliação da Qualidade de Software Educacional". *Em aberto*, ano 12, 57: 32-44, Brasília, 1993.

então este software é considerado um software de qualidade. A seguir, descreve-se os subfatores ou critérios a serem considerados na análise do software:

1. Clareza – funções codificadas de forma clara e de fácil entendimento.
2. Concisão – funções implementadas com a quantidade mínima de código.
3. Estilo – codificação com recursos que facilitam a compreensão do código.
4. Modularidade – implementação do programa com uma estrutura o mais independente possível de outros módulos.
5. Disponibilidade – atualização do programa e de sua documentação.
6. Estrutura – organização hierárquica das partes que compõem o programa.
7. Rastreabilidade – encaminhamento através do programa e de sua documentação.
8. Precisão – exatidão dos cálculos e resultados de forma que satisfaça a utilização pretendida pelos usuários.
9. Completeza – implementação de todas as funções especificadas.
10. Necessidade – implementação apenas das funções que foram especificadas.
11. Robustez – resistência do programa a situações hostis.
12. Segurança – habilidade de evitar falhas que possam provocar conseqüências desastrosas.
13. Oportunidade – produção de resultados em tempo hábil.
14. Amenidade ao uso – interação com o usuário de forma simples e natural, segundo suas aptidões.
15. Verificabilidade – facilidade de avaliar o programa com relação à sua forma de representação.
16. Validabilidade – facilidade de avaliar se o programa executa a função para o qual foi desenvolvido.

Os critérios de qualidade do software, acima descritos, podem ser verificados pelo professor, contudo é importante ressaltar que o mesmo deve conhecer o software para que, com segurança, possa analisar quais critérios são ou não satisfeitos.

Segundo Schaefermeyer[225] a qualidade educacional do software disponível no mercado depende do que o programador considera um bom *design* instrucional. Estes programas possuem mais "detalhes artísticos" do que objetivos, análise de tarefas e sistematização de conteúdo. O referido autor recomenda que um mínimo de características deveria ser estabelecido, mesmo que este mínimo seja amplo, para que haja uma possibilidade concreta e segura de observação.

Critérios considerando aspectos pedagógicos e aspectos técnicos são definidos por Gonçalves[226]. Segundo a autora, ao fazer a escolha do software é preciso fazer algumas considerações:

- Quanto ao conteúdo: se atende as necessidades de seu objetivo curricular, se tem relevância pedagógica, se o objetivo do programa são claros, qual a natureza do *feedback* fornecido aos alunos.
- Software permite modificações: a fim de atender às necessidades individuais dos alunos, o software é auto-suficiente ou ele precisa da intervenção do professor, o programa pode ser utilizado em várias situações de sala de aula (individual, pequeno ou grande grupo), o programa passa por várias formas de aprendizagem (visual, auditiva, numérica, verbal).
- Na operação do programa: como é tratado o erro dos usuários, qual o controle que o usuário tem da operação do programa, se existe um bom manual tanto para o professor quanto para o aluno, se o programa usa as capacidades gráfica, sonora e de cor.

Segundo Gonçalves[12] as considerações acima descritas, podem ser subdivididas em aspectos pedagógicos e técnicos.

Aspectos pedagógicos:

- Favorecimento da capacidade de elaboração e criação do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação.
- Possibilidade de registro e consulta às ações desenvolvidas, permitindo o processo de depuração.

[225] SCHAEFERMEYER, S. "Standards for instructional computing software design and development". *Educational Technology*, v. 30, 5:9-15, New Jersey, 1990.

[226] GONÇALVES, I., "Análise dos diferentes tipos de Softwares usados na educação". , 10/03/2011.

- Desafio ao usuário em atividades que oportunizem o levantamento de hipótese, a interação, a reflexão, a troca e a construção do seu conhecimento.
- Ampliação da capacidade científica, cultural e estética.
- Desafio à reflexão, possibilitando ao usuário buscar, construir, avaliar e valorizar sua produção.
- Possibilidades de múltiplos caminhos para solução dos problemas.
- Favorecimento à utilização interdisciplinar.
- Instigação à procura de outras informações em diferentes fontes de pesquisa.
- Integração e compromisso ético entre conhecimento e realidade social para análise dos problemas.
- Apresentação de atividades variadas, contemplando os diversos níveis de complexidade.
- Fornecimento de *feedback* como recurso de depuração.

Aspectos Técnicos:

- Apresentação clara de objetivos e indicação das possibilidades de uso.
- Adequação ao equipamento disponível nos respectivos ambientes de ensino.
- Facilidade de instalação e desinstalação.
- Interativo em relação a diferentes opções de manuseio.
- Oferecimento de recursos multimídia.
- Fornecimento do manual de utilização.
- Compatibilidade e integração com outros software e hardware.
- *Layout* que facilite a utilização do programa.
- Atualização de conteúdo via Internet.

A autora afirma ainda, que estes critérios de aspectos pedagógicos e técnicos representam parâmetros para auxiliar o educador na escolha do software de uso educacional. No entanto, não devem ser observadas como norma rígida. O atendimento parcial não invalida a escolha do produto. Pode, sim, representar limites pedagógicos e técnicos para a utilização do material.

AVALIANDO SOFTWARE LIVRE e SOFTWARE ONLINE SEGUNDO CRITÉRIOS DE USABILIDADE

Com o objetivo de exemplificar uma avaliação de software, adota-se o software livre Maxima e a plataforma (considerada software) online Wiris considerando critérios de usabilidade, ou, critérios de avaliação de software devido a Claudio e Cunha[3].

A tabela a seguir apresenta o resultado, para cada tipo de software, da análise dos softwares segundo os 16 critérios de usabilidade. Observa-se que a ocorrência de um "X" indica que o critério é satisfeito.

Critérios	**Software Livre Maxima**	**Software Online Wiris**
1- Instalação	X	X
2- Entendimento	X	X
3- Manuseio	X	X
4- Linguagem		X
5- Aparência	X	X
6- Eficiência	X	X
7- Adequação	X	X
8- Edição		X
9- Integração	X	
10- Impressão	X	X
11- Modularidade	X	X
12- Dispositivo de ajuda	X	X
13- Dispositivo de ajuda de qualquer ponto do programa		X
14- Ajuda específica		
15- Sequência	X	X
16- Exploração do	X	X

conteúdo		

Tabela: Avaliação dos softwares Livre Maxima e Online Wiris.

Na avaliação do software livre Maxima observa-se que a maioria dos critérios foram verificados, contudo é importante salientar que apesar de ter constatado alguns dos critérios, deve-se considerar que os mesmos foram testados com conteúdo determinado, no caso Funções e Gráficos de Funções. Pode acontecer, por exemplo, com o critério 7-Adequação, não ser validado se o conteúdo a ser explorado em sala de aula for diferente. É conveniente sempre reavaliar os critérios para cada conteúdo de matemática.

O Wiris atende quase todos os itens propostos por Claudio e Cunha[3], observa-se que os itens integração e a ajuda específica não foram satisfeitos devido a aspectos técnicos dos computadores no laboratório de informática. Esses dois itens serão reavaliados em uma próxima etapa do uso da ferramenta com os alunos. Os itens atendidos foram verificados acompanhando-se um grupo de alunos na execução de atividades para uma disciplina do curso de graduação Licenciatura em Matemática.

A verificação dos critérios de usabilidade nos softwares Maxima e Wiris foi realizada para exemplificar a avaliação de software. Opta-se em não escolher por um software após a análise do mesmo, pois acredita-se que para escolher um determinado software a ser utilizado nas aulas de matemática, deve-se possuir um conteúdo, ou assunto determinado, testar o software com atividades pertinentes a esse conteúdo e verificar, finalmente, se o software atende os critérios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que os usuários do software educacional podem ser identificados como desenvolvedores, mantenedores, professores e alunos, Rocha e Campos[10] salientam que a qualidade para cada categoria terá um significado, pois ela deverá refletir o ponto de vista destes diferentes usuários. Os autores ainda afirmam que o desenvolvimento do software educacional possui características específicas e os atributos que compõem sua qualidade devem ser definidos na fase de análise de requisitos.

Segundo Valente[227] a introdução do computador na educação tem provocado uma verdadeira revolução na nossa concepção de ensino e de aprendizagem. A quantidade de programas educacionais e as diferentes modalidades de uso do computador mostram que esta tecnologia pode ser bastante útil no processo de ensino-aprendizado. Valente afirma ainda que a análise desses programas mostram que, num primeiro momento, eles podem ser caracterizados como simplesmente uma versão computadorizada dos atuais métodos de ensino.

Com a disponibilidade de inúmeros softwares matemáticos, a escolha do software a ser adotado por parte do professor é uma tarefa que requer atenção, reflexão, cuidado e análise, pois, dependendo do software, este pode até agradar e interessar aos alunos, mas pode não atingir os objetivos pré-estabelecidos para o conteúdo ao qual será empregado. Segundo Claudio e Cunha[3] "Didaticamente, o professor pode optar entre dois perfis diante do computador no ensino: usá-lo como uma máquina transmissora dos conhecimentos para o aluno, ou como um auxiliar na construção desses conhecimentos".

Com o presente trabalho espera-se iniciar uma discussão sobre aspectos de avaliação de softwares. Existem vários critérios para avaliação, alguns já descritos anteriormente, porém ainda existem outros que consideram vários fatores que também são relevantes na escolha do software a ser adotado nas aulas de ensino de matemática.

Realizou-se um exemplo de avaliação considerando critérios de usabilidade e software livre e online, mais especificadamente, o software livre Maxima e o software online Wiris. A avaliação realizada levou em consideração a satisfação ou não dos critérios estabelecidos por Claudio e Cunha. A escolha pelo software aqui não foi realizada, pois acredita-se que para optar um determinado tipo de ferramenta, essa deva ser testada frente a um conteúdo, ou algum assunto específico. O processo de avaliação e teste do software deve ser realizado com atividades pertinentes ao conteúdo e verificar, finalmente, se o software atende aos critérios adotados.

ABSTRACT:

[227] VALENTE, J. A. "Diferentes usos do Computador na Educação". *Em Aberto*, ano 12, 57:3-16, Brasília, 1993.

The present work aims at an analysis of aspects of evaluation software free and on line. Specifically, the software analyzes Maxima and Wiris from the point of view of usability in education, according to the criteria proposed by Dalcídio Claudio and Marcia Loureiro. Free Software Maxima is a computer algebra system for manipulating symbolic expressions and numerical. The platform Wiris is a computer algebra system for mathematical calculations.

Keywords: Evalutation, Maxima, Wiris, Free Software, On line Software.

Referências

CLÁUDIO, D. M., CUNHA, M. L. *As novas tecnologias na formação de professores de matemática.* In: CURY, Helenha Noronha (Org.). **Formação de professores de Matemática**: Uma visão multifacetada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FERNANDES, C. A. F. "Softwares educativos matemáticos como recurso didático nas aulas.", http://www.pdf-search-engine.com/softwares-educativos-pdf-6.html, 14/07/2009.

FERREIRA, A. L. A. **Avaliação de software no ensino de cálculo**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PPGC da UFRGS, 1999.

FERREIRA, A. B de H. "Mini Aurelio Dicionario Da Lingua Portuguesa". *São Paulo*: Positivo-livros, 2008.

GONÇALVES, I., "Análise dos diferentes tipos de Softwares usados na educação". http://geocities.ws/ivanete20032002/aval-softword_iva.html, 10/03/2011.

GNU. *Free Software Foundation*. http://www.gnu.org, 10/10/2009.

MAXIMA. http://maxima.sourceforge.net, 23/11/2010.

ROCHA, A. R., CAMPOS, G. H. B., "Avaliação da Qualidade de Software Educacional". *Em aberto*, ano 12, 57: 32-44, Brasília, 1993.

SANTOS, R., LORETO, A. B., GONÇALVES, J. L. "Avaliação de Softwares Matemáticos quanto a sua funcionalidade e tipo de licença para uso em sala de aula." *REnCiMa: Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, Universidade Cruzeiro do Sul, SP, v.1, 1: 47-65, 2010.

SCHAEFERMEYER, S. "Standards for instructional computing software design and development". *Educational Technology*, v. 30, 5:9-15, New Jersey, 1990.

SOMMERVILLE, I., **Engenharia de Software**, 8ª. ed., São Paulo: Pearson Addison-Wesley, 2007.

TORRES, C., *et all.,* "Utilização do software Maxima. Manual", - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. http://www.ime.unicamp.br/~marcio/ss2006/grupo10.pdf., 10/11/2009.

VALENTE, J. A. "Diferentes usos do Computador na Educação". *Em Aberto*, ano 12, 57:3-16, Brasília, 1993.

WIRIS. http://www.wiris.net/demo/wiris/pt/index.html, 11/11/2010.

XO EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL: ¿ACCESIBILIDAD O EXCLUSIÓN?

Roberto Cadenazzi (Practicante Interno de Medicina, estudiante de grado, Facultad de Medicina, Udelar), Agustín Long (Procurador, estudiante de grado, Facultad de Derecho, Udelar), Lucía Maglia (Estudiante de grado, Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar), Anakaren Rodríguez (Estudiante de grado, Licenciatura de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Udelar).

Proyecto Flor de Ceibo, Universidad de la República. rcadenazzi@fmed.edu.uy

RESUMEN

Como proyecto universitario pretendemos aportar elementos sobre la implementación del Plan CEIBAL en la escuela Nº 200 (Montevideo), siendo el centro encargado de la atención de niños y jóvenes que presentan discapacidad motriz moderada-severa. Realizamos un trabajo conjunto con padres, maestras y niños atendiendo las necesidades más urgentes; teniendo siempre presente que se requiere el diseño de políticas concretas para la accesibilidad universal.

PALABRAS CLAVES: educación especial, *XO*, accesibilidad, CEIBAL

INTRODUCCIÓN

A continuación y desde nuestra experiencia, hablaremos de la intervención realizada como grupo durante el año 2010, siendo la misma vinculada al Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) en la enseñanza especial, más específicamente en la escuela Nº 200 “Ricardo Caritat” (barrio Prado Norte, Montevideo, Uruguay[228]). Dicha institución es

[228] Fotografía de la Escuela Nº 200 (ver anexo)

el único centro de nivel primario y público encargado de la atención de niños y jóvenes que presentan discapacidad motriz.

El Plan CEIBAL es una iniciativa tomada del proyecto OLPC (*one laptop per child*) del científico Nicholas Negroponte, por el que se pretende que cada docente y cada alumno de las escuelas públicas de todo el país reciban de forma gratuita una computadora portátil. El LATU[229] es el encargado de la dirección técnica del proyecto y ANEP[230] la coordinación pedagógica.

Dicho plan viene implementándose desde el 2007, en sus objetivos generales hace explícito la búsqueda de "… promover la inclusión digital con el fin de disminuir la brecha digital existente (…) entre los ciudadanos de Uruguay, de manera de posibilitar un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura. Su objetivo no es sólo dotar de equipamiento y accesibilidad a los centros educativos, sino también garantizar el uso de estos recursos, (…) y la promoción de la participación familiar y social."

La Universidad de la República (UdelaR), como un actor fundamental participa de este proceso de transformación socioeducativo, impulsando el diseño y la ejecución del "Proyecto Flor de Ceibo". En dicho proyecto se destacan algunos de sus objetivos: favorecer el trabajo interdisciplinario entre estudiantes de las distintas facultades, y propiciar un análisis crítico y reflexivo sobre la realidad en la que están inmersos.

Nosotros integramos un grupo de estudiantes universitarios, denominado "Grupo Conexión"[231], el cual estaba conformado por estudiantes universitarios; el mismo se encontraba coordinado por dos docentes y participamos del proyecto en el año 2010. Si bien, en años anteriores, se ha trabajado en Educación Especial (EE); a nivel académico, no se ha generado información sobre el impacto del Plan CEIBAL en esta población.

ENTENDIENDO LA DISCAPACIDAD, EL CASO DE LA ESCUELA Nº 200

Existe en la literatura varias definiciones acerca del concepto de discapacidad; de esta manera debemos detenernos en la especificidad de la

[229] Laboratorio Tecnológico del Uruguay
[230] Administración Nacional de Educación Pública
[231] Fotografía del "Grupo ConeXión", Flor de Ceibo. Año 2010 (ver anexo)

discapacidad motriz puesto que es la particularidad que posee la población con que trabajamos. Podemos definir a una persona con discapacidad motriz en tanto "presenta de manera transitoria o permanente alguna alteración en su aparato locomotor, debida a una alteración del funcionamiento del sistema osteo-articular, muscular y/o nervioso, y en que grados variables limita algunas actividades que pueden realizar el resto de las personas". Las causas de las mismas se deben a múltiples patologías (destacándose espina bífida, parálisis cerebral, distrofia muscular, entre otras), o secuelas de las mismas, que se evidencias en la en la infancia de la persona. La discapacidad motora afecta en grados variables a cada individuo, según el grado de afectación y la posibilidad de ser independiente se clasifica en tres grados: leve, moderada y severa. La escuela Nº 200 "Ricardo Caritat" recibe niños con discapacidades motoras moderadas y severas. Siendo niños que requieren un gran apoyo tanto a nivel social, familiar y educativo.

La escuela Nº 200 "Ricardo Caritat" se ubica en la zona de Prado Norte, en Montevideo, Uruguay. Es una institución pública de enseñanza primaria avocada a la atención de niños y niñas con dichas deficiencias motoras.

Durante el año 2010 asistieron 97 niños de los cuales 2 escolares están incluidos en escuelas públicas comunes. Reciben niños y jóvenes de 2 a 23 años de edad, el ingreso depende de sus familias, aunque la escuela tiene un promedio de 60 niños en lista de espera. Se debe destacar que los estudiantes no sólo presentan discapacidad motora sino que también poseen otros déficits sensoriales como ceguera, pérdida parcial de visión, sordera, trastorno global del desarrollo (cambios en la personalidad), dentro de los más destacados.

El 75% de los niños y jóvenes del establecimiento escolar proceden de familias de contexto socio-económico bajo. Provienen de todo Montevideo y de los departamentos aledaños: Canelones y San José. Los niños utilizan andadores y sillas de ruedas para movilizarse; es oportuno aclarar que la locomoción que los traslada es gratis pero solamente dentro del departamento de Montevideo.

Actualmente, la escuela tiene una maestra directora, diez maestras, varios auxiliares, además de otros técnicos como ser fonoaudióloga y psicomotricista. La población con que trabaja esta escuela requiere una gran atención y disposición del personal docente y auxiliar. Los niños requieren asistencia para estar en el aula,

realizar tareas indicadas por la maestras, alimentarse, movilizarse, ir al baño, entre otras tareas básicas.

Las clases se dividen en preescolares (3, 4 y 5 años); primaria 1, 2, 3, 4 y 6; un grupo de niños multi-impedidos o también llamado de "desafíos múltiples"; y un grupo de adolescentes; no siendo siempre correlativa la edad del niño con el grado escolar en el que se encuentra. También tienen talleres de musicoterapia, canto y educación física, entre otros.

ACCESIBILIDAD TECNOLÓGICA

"Inclusión digital es la democratización del acceso a las tecnologías de la información para permitir la inserción de todos en la sociedad de la información"[232] y de esta forma que las personas mejoren su calidad de vida.

Para disminuir la brecha digital, es decir, lograr el uso y acceso por parte de los niños con discapacidad motriz se utilizan herramientas adaptables para que las *XO* puedan llegar a ser accesibles y por lo tanto, universalizar el Plan CEIBAL. La autora María Noel Miguez plantea que la accesibilidad "implica el acceso con el que las personas con discapacidad cuentan en su vida cotidiana para poder funcionar y participar independientemente en los asuntos que hacen al individuo en los términos propios de uno mismo, en su misma significación y con las propias habilidades"[233].

Se entiende por adaptadores a las herramientas que permiten un mejor relacionamiento con la computadora. Según observaciones y entrevistas previas, Teletón[234] plantea que "…algunos ordenadores van a requerir modificaciones en el *hardware*, por ejemplo, sustituir el teclado, *mouse* o poner un *switch* para que el niño lo maneje con el mentón o cabeza. Otros precisarán un *software* especial como el que utilizan las personas sin comunicación verbal: en vez de escribir con el teclado, digitan la letra deseada a medida que el alfabeto va pasando por la pantalla." Por ello debemos entender la complejidad de la discapacidad motriz para poder adaptar las nuevas Tics a las necesidades reales de esta población de estudio, buscando en todo momento desarrollar las potencialidades de los niños y jóvenes.

[232] Tecnología accesible para personas con discapacidad visual. Inclusión Digital, http://inclusiondixital.blogspot.com/2011/02/tecnologia-accesible-para-personas-con.html, 6/2/2011

[233] MÍGUEZ, María Noel. La Discapacidad desde lo Social. Montevideo: 2009

[234] Fundación constituida con el fin de construir y mantener en funcionamiento un centro de rehabilitación pediátrica.

XO: ENTRE LA ESCUELA Y LA FAMILIA.

Las computadoras *XO* llegaron a la institución a finales de 2009, pero las computadoras permanecían en la institución durante toda la semana y los niños las llevaban a los hogares los fines de semana.

"Los padres pensaron que les iba a solucionar la vida las computadoras y no es así (…) llamarlos a reuniones que tengan que ver con las computadoras es muy difícil porque están muy frustrados (…) hay que amenazarlos para que vengan a reuniones", explica una de las maestras de esta escuela. Aparece aquí una forma de relacionamiento entre la institución, el Plan CEIBAL y la familia de los niños. El cual se explica a través de diferentes causas que poseen etiologías diferentes.

Por un lado, los compromisos cognitivos, sensoriales y motores que generan dependencia por parte del niño hacia su núcleo familiar directo, puesto que necesitan que los ayuden a interactuar con las *XO*; para que esta situación concluya de manera positiva, debe existir cierto grado de estimulación en los niños y jóvenes para que se genere este vínculo niño- familia-*XO*.

Por otra parte, la relación entre el acceso tecnológico dentro del núcleo familiar no presentan disminuciones en la brecha digital, puesto que, los padres no conocen el funcionamiento y por lo tanto no pueden transmitir a sus hijos el conocimiento. A esto debemos sumarle el hecho de que muchos de estos niños viven en núcleos familiares de contexto crítico, lo que hace que la familia tome prioridades por otras actividades; formando una barrera hacia la apropiación tecnológica que supone la *XO*. Los escolares muchas veces tienen problemas de postura que les dificulta el uso de la *XO,* sumado a que su memoria no puede retener mucha información; es allí donde el rol de la familia es fundamental. Como consecuencia las computadoras permanecen en la escuela (por el contexto familiar que se explicaba anteriormente) generando un mejor control y aprovechamiento del tiempo por parte de las maestras (por ejemplo: saber cómo vaciar el "Diario" o "Journal").

La problemática abordada presenta carencias respecto a la creación académica de información de índole cuantitativa y/o cualitativa. No existen datos específicos que permitan analizar el impacto del Plan en esta población. Los indicadores sobre Plan CEIBAL, se remiten a relevar información del impacto educativo y social, pero estos no aparecen desagregados para la población que

presenta algún tipo de discapacidad, ya sea motriz, intelectual, entre otras. Si bien, este plan es reciente, ello no es impedimento para evaluar su impacto en las escuelas de educación especial, lo cual permitirá comprender la realidad en que niños, jóvenes, padres y maestros de ese ámbito están inmersos. Para superar este obstáculo, utilizamos diversas técnicas como entrevistas al equipo de dirección y maestras de la escuela, observaciones en instancia de aula, realización de encuestas a los padres de los alumnos, pudiendo obtener algunos indicios sobre la problemática de la apropiación de las *XO* y la relación con la brecha digital por parte de los actores sociales involucrados (alumnos, padres, familia, maestras).

EL DESAFÍO DE NUESTRA INTERVENCIÓN

A partir de entrevistas con directoras y maestras, ingenieros (robótica, mecánica, sistemas), de la fundación Teletón, integrantes de la Fundación Free[235], encuestas a padres y de observaciones en instancia de aula y del entorno, se relevó información que nos permitió construir una aproximación diagnóstica de la realidad y planificar una intervención con los actores involucrados.

La disminución de la brecha digital que supone la apropiación de la *XO* aparece truncada y el acceso real del niño no presenta el pleno goce de sus potencialidades por factores externos, puesto que aunque existan herramientas adaptables a las características de los niños y jóvenes esto no es suficiente para la accesibilidad y universalización de la *XO*.

Frente a este análisis de la realidad de la institución educativa, las familias y el uso de la *XO* diseñamos un plan de trabajo dirigido a los padres de los niños que concurren a la escuela, así como también actividades con las diferentes clases del centro educativo.

Para los padres se diseñaron 3 talleres[236] que detallaremos a continuación:

Taller 1

Objetivos:

a) Sensibilizar a los padres en el uso de las *XO*.

b) Brindar orientación básica en usos, cuidados y acceso de la *XO*.

Metodología:

[235] Fundación nacida en España en 2005 con sede en Montevideo.

[236] Fotografía tomada en el transcurso de un taller con padres. Año 2010 (ver anexo)

- Generar un espacio de intercambio para conocer las experiencias con las *XO*.

- Exposición de los cuidados de las *XO*.

- Descripción de las partes de las *XO*: conocer su sistema operativo, la operativa de reclamos al servicio técnico, su funcionamiento básico y las opciones de accesibilidad que se ofrecen.

- Trabajar en forma colaborativa con la actividad grabar.

- Realización de encuesta de evaluación con un formulario auto-administrado individual, para identificar necesidades y temáticas de interés para futuros talleres.

Taller 2

Objetivos:

a) Avanzar en el uso y cuidado de la *XO* por parte de los padres.

b) Acercar a los padres en el uso de las actividades escribir y grabar.

c) Generar un espacio de evaluación que nos permita aprender de la experiencia y mejorar los talleres.

Metodología:

- Repaso de algunas actividades y cuidados tratados en el taller anterior (vista vecindario, hogar, prender *XO*, etc.)

- Escribir un trabalenguas del pizarrón en la actividad escribir, modificarlo según parámetros dados por el tallerista, guardarlo en el diario.

- Ir a la actividad grabar, y repetir el trabalenguas y guardarlo también.

- Evaluación de la actividad.

Taller 3

Objetivos:

a) Utilizar la actividad navegar de la *XO*.

b) Crear una cuenta de correo electrónico y de *Facebook.*

Metodología:

- Explicar los botones de la actividad navegar (actividad, editar, navegar y ver) y los comandos del teclado para sustituir el uso de éstos.

- Conocer el buscador *"Google"* y explicar como realizar las búsquedas simples y las avanzadas restringiendo palabras, limitando los resultados por idiomas, por región y por otros parámetros de busqueda.

- Ejercicio de búsqueda con la frase "Escuela 200", búsqueda de imágenes de varias ciudades según la elección de cada uno de los padres, búsqueda con la frase "Detective CEIBAL" (donde aparece como primer resultado la *Web* del Portal CEIBAL explicando qué es un juego que se puede descargar gratis para las *XO*)

- A pedido de los padres les ayudamos a crear sus cuentas de correo electrónico en *Gmail*, así como cuentas en redes sociales (ejemplo: *Facebook*).

En el mes de octubre de 2010 lanzamos un concurso fotográfico; la actividad fue denominada "La naturaleza que nos rodea". Sus objetivos fueron: generar espacios de intercambio entre las clases y fomentar la creatividad de niños y maestras. La actividad consistió en que los niños tomaran fotografías con las *XO* en colaboración con sus maestras. Por cada clase se podían presentar hasta dos fotos.

Se seleccionó un jurado integrado por 3 estudiantes de la Escuela Nacional de Bellas Artes, con el objetivo de que se evaluaran las fotos enviadas y se seleccionaran 3 como ganadoras.

Las fotos y las clases ganadoras recibieron su premio en la actividad de cierre en la escuela, la cual fue realizada el 8 de diciembre de 2010 en las instalaciones de la misma, la cual contó con la presencia de niños, familiares, maestras, directora, auxiliares y otros técnicos de la escuela. Se hizo entrega de los certificados correspondientes (tanto para participantes como para quienes tomaron las fotos que recibieron una mención especial) y los premios.

Todas las fotos originales fueron impresas en papel fotográfico (13x18cm) y entregadas a la escuela, junto con un *póster* impreso a manera de *collage* donde se reunieron todas las fotos participantes.

A lo largo de la primera semana de diciembre se llevo a cabo una exposición con todas las fotografías, en la actividad organizada por la Intendencia Municipal de

Montevideo, que lleva el nombre de Montevideo Integra[237]. Los niños de la escuela Nº 200 durante el horario escolar, con el apoyo de las camionetas de la escuela asistieron a dicha muestra.

EVALUANDO LO REALIZADO

Primer taller con padres: La evaluación general del primer taller con padres fue excelente. Hubo una buena convocatoria e interés de los padres de aprender de la *XO*. La evaluación del mismo por parte de los padres fue muy buena. La forma de trabajar como grupo y nuestra relación hacia ellos fueron consideradas excelente. Con respecto a los temas trabajados, las explicaciones y los materiales utilizados fueron catalogados como muy buenos, justos y excelentes. El coordinador fue evaluado muy bien y los padres comentaron que todas sus dudas fueron evacuadas. Los familiares concurrentes en su totalidad participarían de otro taller. En general expresaron que se sintieron muy a gusto y cómodos. Como sugerencia nos recomendaron trabajar algún otro programa específico. Los temas tratados requieren menor nivel de complejidad.

Segundo taller con padres: La actividad en general fue evaluada de forma positiva. Encontramos gran apertura al conocimiento y ansiedad en tener las nociones básicas para poder sentirse en condiciones de enseñarle a su hijo/a. Se puede apreciar entusiasmo en aprender más e interés en algunos temas en particular como por ejemplo el uso de *Internet* (*mail y facebook*).

Tercer taller con padres: Se pudo cumplir con los objetivos planteados ya que se logró la interacción con los padres, se concretó la realización de diferentes búsquedas en *Internet* y la creación de cuentas de correo electrónico y de cuentas de *facebook*. Además los padres nos mostraron un alto grado de satisfacción por nuestros talleres y por haberlos ayudado siempre con una buena disposición y entusiasmo.

Concurso fotográfico con niños y maestras: La evaluación del concurso fotográfico fue excelente. Sin duda una experiencia muy interesante y enriquecedora, tanto para los

[237] Exposición organizada por el gobierno municipal de la ciudad de Montevideo para que las instituciones que trabajan con discapacidad tengan un espacio de expresión e integración.

miembros de la escuela como para los miembros del Grupo Conexión. Fue una de las actividades en las que participaron casi todos los estudiantes.

¿ACCESIBILIDAD O EXLUSIÓN?

Como bien señalan Moreira y Viera[238] "uno de los problemas que encontramos, (…) en la Escuela Nº 200 es que en algunos grupos las *XO* permanecen en la escuela durante la semana. La razón por la cual algunas maestras han tomado esta decisión radica en que afirman que cuando la *laptop* va a la casa vuelve con algunas actividades que fueron instaladas sin saber cuál es su utilidad, las actividades que se utilizan en la clase han sido borradas, tareas realizadas en el aula han desaparecido, y eso, al parecer de las maestras, implica un gran trabajo de reconstrucción que deben realizar cada vez que la *XO* es llevada al hogar. Esto para nosotros es un problema, ya que trae aparejado una serie de consecuencias que no son las esperadas por el Plan CEIBAL. Por un lado, uno de los objetivos del Plan es que cada niño tenga su *XO*, y de esta forma la *laptop* parece ajena al niño, ya que solamente puede tenerla en su hogar, o fuera del contexto escolar sábados y domingos. Asimismo esto provoca que los padres, y el resto de los integrantes del hogar tampoco puedan contar con la *XO* como una herramienta que les sea propia a la familia, ya que casi no la tienen, y eso lleva a que muchas veces los padres no vean las utilidades de la *XO*, no la entiendan, sientan miedo, no sepan cómo utilizarla, y no crean que sea algo útil para el desarrollo de sus hijos".

Un diagnóstico inicial para conocer la realidad de la escuela y las familias nos permitió conocer el dato de que el 53,3% de los niños utilizan la *XO* los fines de semana. Recordando que son los únicos días que se permitía que la *laptop* se llevara a los domicilios de los alumnos.

Más allá del poco contacto de los padres con las *XO*, los mismos mostraron gran interés en participar en instancias de capacitación e intercambio para aprender a utilizarlas.

[238] MOREIRA Natalia, VIERA Andrea. Aproximación diagnóstica sobre el funcionamiento del Plan CEIBAL en la educación especial. El caso de la discapacidad motriz.

Las *XO* a los niños no les resultaban demasiado útiles debido a que carecían de adaptaciones que posibilitaran su uso. Entre las dificultades identificadas se encontraron: tamaño del teclado, definición y nitidez de la pantalla, falta de contraste, el *touchpad*, la falta de *software* específico para niños con discapacidad motriz.

Frente a estas dificultades, algunas maestras de la escuela Nº 200 han fabricado pulsadores caseros.

Es fundamental saber que la docente necesita de un trabajo personalizado con los alumnos para atender necesidades individuales, apareciendo cierta disparidad entre pares respecto a los ritmos de trabajo. Se debe sumar la presencia en muchos de estos niños y jóvenes de problemáticas a nivel intelectual, que derivan en dificultades de atención y concentración por ello, a través de ejercicios y propuestas de trabajo se busca ir aumentando paulatinamente los tiempos de atención sostenida. Estas características, como es de suponer, se mantienen a la hora de realizar actividades en la *XO*, sumándose a que es una herramienta nueva, que genera ansiedades que se suman al déficit atencional; lo que hace necesario proponer actividades creativas y que puedan ser realizadas en períodos cortos de tiempo. Se observa que al comienzo de las actividades están motivados, pero al poco tiempo se dispersan y pierden el interés por la propuesta debido precisamente al déficit atencional y la dificultad material en el acceso a la *XO*. Es por eso importante planificar las actividades adecuadas a cada una de estas situaciones y en cada caso en particular.

Cabe destacar como elemento central la dificultad para la integración de la *XO* en el aula por parte de las maestras/os por falta de formación específica y conocimiento de sus potencialidades. Esto sin duda es un problema al que debería encontrarse una solución, ya que el Plan CEIBAL podría llegar a ser de gran utilidad entre estos niños/as, la escuela o centro, sus familias y la comunidad. Parafraseando a Castells[239], "(…) el mundo multimedia será habitado por dos poblaciones muy distintas: los interactuantes y los interactuados, es decir, aquellos capaces de seleccionar circuitos de comunicación multidireccionales y aquellos a los que se les

[239] CASTELLS, M. (1998); La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura: Vol. 1

proporciona un número limitado de opciones preempaquetadas. Y es quién será determinado en buena medida por la clase, la raza, el género y el país…"

PARA FINALIZAR Y MODO DE CONCLUSIÓN

La implementación del Plan CEIBAL en las Educación Especial permite esclarecer un panorama el cual nos acerca a una realidad compleja que es acompañada por la situación de vulnerabilidad social en la que se encuentra la población de trabajo.

Como fortalezas encontramos que tanto padres como maestros han manifestado una valoración positiva respecto al Plan CEIBAL y de nuestra intervención realizada. Cabe destacar que la mayor parte de las computadoras están en funcionamiento, desde luego no podemos dejar de lado que el 75% de ellas no salen de lo salones de aula. La institución proyecta líneas de acción y colaboración respecto a las *XO*, lo que demuestra por un lado la predisposición del centro educativo y por otro, la eficacia del Proyecto Flor de Ceibo.

Por otra parte, como debilidades encontramos que, si bien existen instituciones, como Teletón y el LATU, que están poniendo en marcha proyectos que tienen como objetivo un mayor y mejor acceso y uso, los tiempos institucionales no se encuentran acordes con las necesidades actuales de alumnos, padres y maestras.

La puesta en marcha en la implementación de adaptadores o rampas digitales todavía no ha permitido el acceso de la totalidad de los alumnos a este tipo de tecnologías, lo que genera procesos de exclusión.

La falta de capacitación por parte de maestros y padres crea una barrera en las posibilidades de disminución de la brecha digital por parte de los niños y jóvenes que concurren a la escuela, puesto que, la institución y la familia deben realizar un seguimiento en conjunto del alumno.

Nuestra intervención colaboró en la implementación del Plan CEIBAL en la escuela de educación especial, así mismo, permitió generar espacios, datos, contactos y saberes para mejorar el aprovechamiento de las *XO* por los alumnos, maestras y familias.

Más allá de las estrategias realizadas dentro y fuera de la institución educativa; la percepción es que la implementación del Plan CEIBAL resulta más compleja en la escuela Nº 200 que en el resto de las escuelas del país.

ANEXOS



Escuela Nº200 "Ricardo Caritat"



Alumnos de la escuela Nº 200



Primer taller realizado con padres



Grupo ConeXión, de Flor de Ceibo, año 2010

BIBLIOGRAFÍA

1. CASTELLS, M. (1998); La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura: Vol. 1
2. MÍGUEZ, María Noel. *La Discapacidad desde lo Social*. Montevideo: 2009
3. Laboratorio Tecnológico del Uruguay, http://www.latu.org.uy/, 15/3/2011.
4. Fundación Teletón, http://www.teleton.org.uy/, 15/3/2011.
5. Plan CEIBAL – Proyecto Pedagógico. Administración Nacional de Educación Pública-Consejo de Educación Primaria. Uruguay: 2007.
6. El Plan CEIBAL: una experiencia uruguaya de acceso escolar universal a las Tics. Revista enlaces, http://www.enlaces.cl/index.php?t=54&i=2&cc=1374&tm=2, 2/2/2011.
7. MOREIRA Natalia, VIERA Andrea. Aproximación diagnóstica sobre el funcionamiento del Plan CEIBAL en la educación especial. El caso de la discapacidad motriz.
8. Tecnología accesible para personas con discapacidad visual. Inclusión Digital, http://inclusiondixital.blogspot.com/2011/02/tecnologia-accesible-para-personas-con.html, 6/2/2011

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer al resto de los integrantes del grupo Conexión: Bruno Alcorta; Florencia Bell; Gonzalo De Melo; José Gurruchaga; Young Min Kim Lee; Natalia Moreira; Andrea Viera.

RESUMO

Como projeto universitário aspiramos oferecer elementos sobre a implementação do Plano CEIBAL na escola Nº 200 (Montevidéu), sendo ela o centro encarregado da atenção de crianças e jovens que apresentam deficiência motriz moderada – severa. Realizamos o trabalho em conjunto com pais, professoras e crianças, atendendo as necessidades mais urgentes; levando sempre em conta que é preciso o desenvolvimento de políticas concretas para atingir a acessibilidade universal.

PALAVRAS – CHAVE: educação especial, *XO*, acessibilidade, CEIBAL

UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO ASSOCIADA À ATIVIDADE EXPERIMENTAL: PÊNDULO E ENERGIA[240]

Vagner Oliveira, graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrando em Ensino de Física pela UFRGS e Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: vagnerjpn@yahoo.com.br.
Renato dos Santos Rosa, graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Pelotas, Mestrando em Ensino de Física UFRGS e Professor do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). E-mail: renato_rosa@ifsul.edu.br.

Linha Temática: Aplicação de Novas Tecnologias na Educação

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar a construção de uma proposta de atividade experimental com utilização de tecnologias na aquisição automática de dados, tomando como base o estudo de Mecânica e Oscilações. Especificamente, o experimento tratou de estimar a aceleração da gravidade no local em que fora realizado, através da utilização de um pêndulo e, posteriormente, de analisar a dissipação de energia mecânica do sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Novas Tecnologias; Pêndulo; Energia

1. INTRODUÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente estudo defende a importância de atividades experimentais no Ensino de Física, a fim de que haja melhor compreensão dos fenômenos físicos estudados, considerando a nova realidade do educandário, eminentemente inserido numa sociedade globalizada e multimodal. Tal asserção está ao encontro do que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN$^+$), quanto às orientações para o ensino de Física no Ensino Médio:

> Devem-se assumir também **as práticas** como referências e formas de articular teoria e prática, pois, além das pesquisas científicas, fundamentais ou aplicadas, também as práticas domésticas, industriais, ideológicas, políticas e **tecnológica**s, bem como suas funções sociais, devem servir às **escolhas didáticas**. Busca-se proporcionar aos alunos a aquisição de elementos de compreensão **e/ou manuseio de aparatos tecnológicos** [...] (PCN$^+$, p. 47, grifo nosso).

[240] Texto apresentado no I *Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur Internacional del Conocimiento: Diálogos en nuestra América*, realizado nos dias 5, 6 e 7 de maio no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, Rio Grande do Sul.

Ao tratar especificamente da construção do material didático, o mesmo documento revela que este é fundamental para que se desenvolvam "práticas experimentais indispensáveis para a construção da competência investigativa" e que o "uso adequado dos produtos das novas tecnologias é imprescindível, quando se pensa num ensino de qualidade e eficiente para todos" (p. 57). Tal proposição tem relação com o que diz Vygotsky (1981), ao considerar que "a inclusão de uma ferramenta no processo do comportamento (...) altera o curso e as características individuais (...) de todos os processos mentais que entram na composição do ato instrumental, substituindo algumas funções por outras" (p. 139-140).

É nesse sentido, então, que está o presente estudo, cujo objetivo é demonstrar a construção de uma proposta de atividade experimental com utilização de tecnologias na aquisição automática de dados, para o estudo, no Ensino Médio, de Mecânica e Oscilações. Dentre os benefícios apontados na literatura sobre as vantagens do uso da aquisição automática de dados, Pontelo e Moreira (2008, p.2) ressaltam a aproximação com a realidade física e o controle maior obtido pelos estudantes durante a atividade.

Quanto ao conteúdo abordado, dar-se-á ênfase aos conceitos de pêndulo e energia, de modo que, com o desenvolvimento do experimento, os alunos, sujeitos do processo de aprendizagem, possam apreender esse recurso externo e, dessa forma, modificar-se internamente, segundo postula a Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1981; ENGESTROM, 1999). Especificamente, o experimento tratou de estimar a aceleração da gravidade no local em que fora realizado, através da utilização de um pêndulo e, posteriormente, de analisar as transformações de energia e as "perdas" de energia mecânica implicadas pela resistência do ar.

A atividade experimental cujo desenvolvimento é exposto no presente trabalho apresenta, sobretudo, contribuição ao ensino de Física por três razões. Em primeiro lugar, trata de conteúdo de relevância inquestionável a ser apreendido; em segundo lugar, é realizada com materiais de baixo custo e de fácil acesso; e, por fim, proporciona ao estudante o conhecimento da face mais realista da Física, pouco explorada comumente.

Os materiais e métodos utilizados para o desenvolvimento da atividade experimental estão dispostos na seção que segue.

2. MATERIAL NECESSÁRIO E MONTAGEM EXPERIMENTAL

Conforme exposto na seção anterior, a atividade experimental aqui proposta é, precipuamente, elaborada com materiais de baixo custo e fácil acesso tanto aos estudantes

como àqueles professores que desejam utilizá-la para demonstração em sala de aula. Isso pode ser comprovado pela observação da lista de materiais necessários ao seu desenvolvimento, mostrada em (1).

(1)

- Duas caixas transparentes de CD;
- Um passador de fio (anel de borracha);
- Um laser point;
- Um fototransistor receptor;
- Uma capa para o fototransistor;
- Um fio não elástico (aproximadamente 50 cm);
- Um objeto com massa acima de 100 g e pequenas dimensões;
- Uma bola de isopor pequena;
- Uma haste vertical;
- Fios de ligação;
- *Plug* Jack (P2) para entrada de microfone;
- Dois *plugs* banana macho;
- Dois *plugs* jacaré;
- Uma régua;
- Filmadora (ou máquina digital);
- Softwares *Audacity* e *Tracker*;
- Computador

Com base nesses materiais listados em (1), para a construção do experimento, em primeiro lugar, fura-se o centro de uma das caixas de CD com a largura do anel de borracha; no furo resultante, será introduzido o *laser point*. O ajuste deve acontecer de tal forma que o dispositivo que aciona o *laser* possa ficar constantemente pressionado, deixando-o constantemente ligado, como ilustra a FIG. 1.

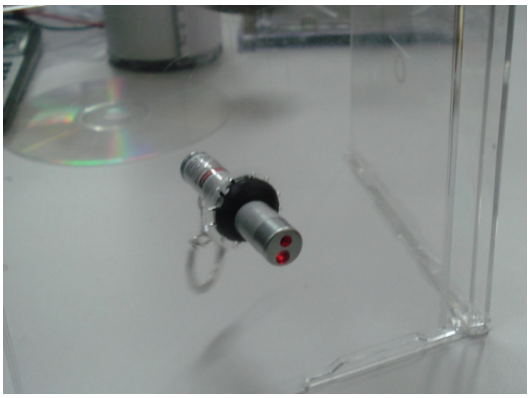


FIGURA 1 - *Laser* point introduzido no anel de borracha

Na segunda caixa de CD, deve-se realizar outro furo. Este deve ser feito ser feito de modo que a capa do fototransistor fique devidamente ajustada. Em seguida, com o fototransistor já acoplado na capa, liga-se cada uma de suas extremidades a *plugs* banana, através de fios de ligação. Isso pode ser visto na FIG. 2.

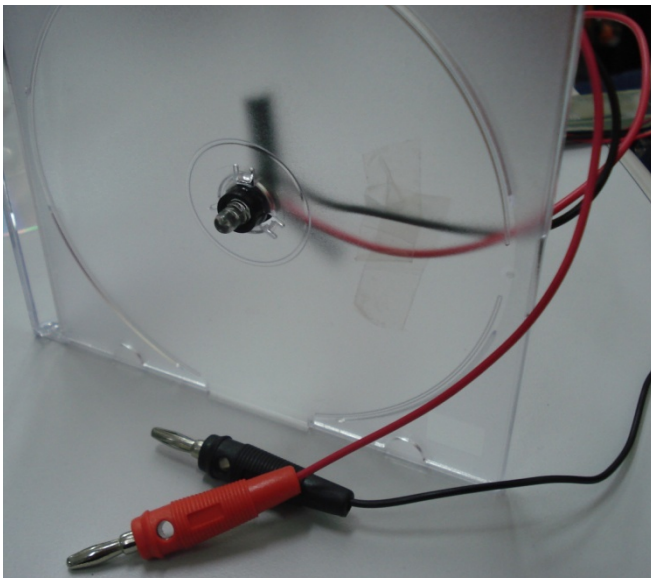


FIGURA 2 - Fototransistor acoplado a *plugs* de banana.

O fototransistor, mostrado acima, haja vista sua natureza de fotocondutor, tem como função converter o sinal luminoso do laser em sinais elétricos, que serão enviados à placa de som do computador e lidos pelo software *Audacity*.

Para tanto, faz-se um cabo; uma das extremidades desse cabo é conectada ao *plug Jack* (P2), e a outra extremidade é ligada aos dois *plugs* jacaré. Em seguida, conectam-se os *plugs* jacarés aos *plugs* banana, como sugere a FIG. 3.

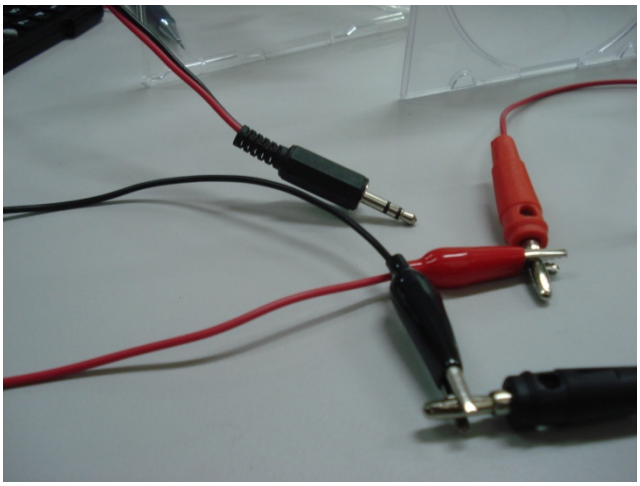


FIGURA 3 - *Plugs* jacarés conectados aos *plugs* banana.

Para a construção do pêndulo, prende-se uma das extremidades do fio na haste vertical e a outra extremidade no corpo com massa acima de 100 g (para a primeira etapa do experimento) e na esfera de isopor (para a segunda etapa do experimento).

A montagem do equipamento deve ser feita de tal forma que o feixe do laser incida exatamente no centro do fototransistor. Quando o feixe luminoso for interceptado pelo objeto, deverá estar posicionado no centro de massa desse sistema, para que se tenha uma melhor análise do movimento oscilatório no ponto mais baixo da trajetória. Observe-se a FIG. 4.

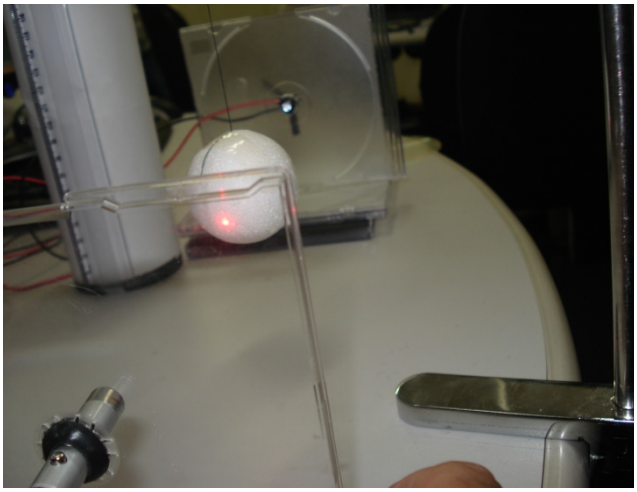


FIGURA 4 - O feixe luminoso que inicialmente incidia no fototransistor, agora atinge o centro de massa do objeto pendular.

O experimento deve ser filmado para que se possa medir, através do *software Tracker*, a altura do centro de massa do objeto pendular no ponto inicial do movimento em relação ao ponto mais baixo da trajetória. Objetivando maior precisão na medição da altura, deve-se filmar o experimento com a câmera perpendicular ao feixe luminoso. Para tal medição, é

necessário que as escalas - real e na tela do computador - estejam compatíveis. Para isso, é preciso colocar ao lado da montagem experimental uma régua, como também mostra a FIG. 4.

A atividade experimental montada segundo a proposta apresentada nesta seção pode ser desenvolvida em sala de aula segundo diversas perspectivas. O presente trabalho, por sua vez, sugere a aplicação exposta na seção que segue.

3. ROTEIRO DA EXPERIÊNCIA

Após a montagem experimental, a atividade de ensino poderá ser dividida em duas etapas. A primeira etapa tem por objetivo estimar a aceleração gravitacional do local, enquanto que a segunda etapa objetiva analisar a Energia Mecânica em um sistema dissipativo.

3.1 Primeira etapa

Com o auxílio do *software Audacity*, determina-se o período de cada uma das cinco primeiras oscilações. Para isso, a opção "gravar" do programa deve ser ativada (ver FIG. 5) e o pêndulo, com massa superior a 100 g, deve ser posto em oscilação de forma a interromper periodicamente o sinal luminoso que atinge o fototransistor. O tempo em que o feixe de luz é interrompido pela passagem do objeto pendular é traduzido pela queda de sinal elétrico, mostrado na FIG. 5.

Identifica-se como um período de uma oscilação o tempo entre o início da primeira interrupção de sinal que está sendo considerado e o início da terceira, já que um período oscilatório de um pêndulo pode ser compreendido como o intervalo de tempo entre a primeira e a terceira passagem respectiva pelo ponto de equilíbrio. Para medir o tempo de uma oscilação, destaca-se o intervalo de gravação desejado e, automaticamente, conforme se observa na FIG. 5, o programa indicará esse intervalo de tempo.



FIGURA 5 - Opção "gravar" no programa, o tempo de interrupção do sinal luminoso que atinge o fototransistor (que chamamos de queda de sinal) e um período de oscilação.

Com os dados obtidos para os períodos de oscilação, faz-se o cálculo da média, para a obtenção de um valor experimental com o máximo grau de exatidão. Com a média obtida e com o comprimento do pêndulo, determina-se a aceleração da gravidade no local onde a atividade experimental esteja sendo realizada.

Para concluir a primeira etapa, troca-se a massa superior a 100g pela bola de isopor. Repete-se a experiência a fim de demonstrar que o período de oscilação independe da massa pendular. Após a conclusão dessa etapa pelos diferentes grupos de alunos, sugere-se que estes façam uma comparação dos valores obtidos para a aceleração da gravidade.

3.2 Segunda etapa

A segunda etapa visa a analisar a Energia Mecânica em um sistema dissipativo. Para isso, com o auxílio do *software Tracker*, mede-se, com precisão, a altura inicial do centro de gravidade do objeto pendular em relação ao ponto mais baixo da trajetória, como mostra a FIG. 6.

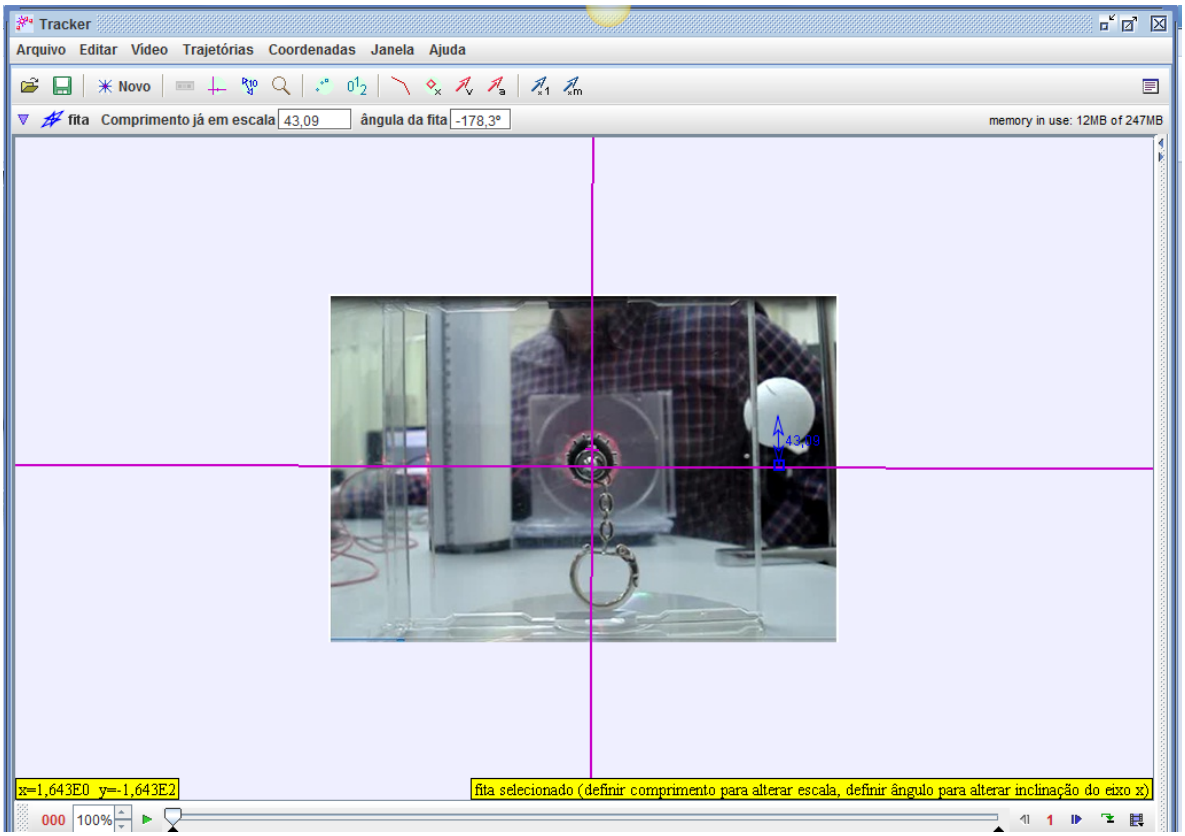


FIGURA 6 - Medição da altura inicial do centro de gravidade do objeto pendular em relação ao ponto mais baixo da trajetória

Com o valor da altura inicial e conhecendo o valor da massa do objeto de isopor e da aceleração gravitacional, determina-se a energia potencial gravitacional do ponto inicial. Como o objeto encontra-se em repouso, sabemos que sua energia cinética é igual a zero e, consequentemente, a energia mecânica inicial do sistema é igual à energia potencial gravitacional.

Para conhecer o valor da massa do objeto de isopor, utiliza-se uma balança de precisão. Na impossibilidade de utilização deste equipamento, sugere-se que se estime a massa de uma pequena bola de isopor em, aproximadamente, 15 g.

O próximo passo dessa segunda etapa experimental é calcular a velocidade do objeto no ponto mais baixo da trajetória. Para isso, utilizam-se alguns resultados experimentais da primeira etapa, como o tempo em que o feixe de luz é interrompido pela bola de isopor. Conhecendo esse intervalo de tempo e o diâmetro do objeto, pode-se estimar sua velocidade média no ponto mais baixo da trajetória, dividindo-se a distância que o raio laser percorre na bola de isopor, que é igual ao diâmetro da esfera, pelo intervalo de tempo que se gasta para percorrer tal distância.

Com isso, a energia cinética também já pode ser determinada, uma vez que é conhecido o valor da massa do objeto de isopor. Sendo assim, podem-se fazer comparações entre a energia mecânica no ponto inicial da trajetória e a energia mecânica no seu ponto mais baixo para diferentes passagens.

O que o presente trabalho pretende mostrar com essa etapa da atividade experimental é que a energia mecânica do sistema, a cada passagem do objeto pelo ponto mais baixo da trajetória, diminui. Fazer com que se compreendam as causas da dissipação da energia mecânica é um dos principais objetivos desse trabalho. Deve-se compreender que a energia mecânica não se conservou por causa da ação da força de resistência do ar, que é uma força dissipativa

Exemplo do êxito da aplicação dessa atividade experimental é apresentado na seção seguinte.

4. EXEMPLO E RESULTADOS

O experimento foi realizado por um grupo de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), *Campus* Pelotas. Os resultados obtidos são apresentados na TAB. 1.

TABELA 1 - indica os dados experimentais obtidos em treze passagens consecutivas do objeto pendular pelo ponto mais baixo da trajetória.

GRUPO 1				
Passagem	**Δt**	**Velocidade (v)**	**Perda % de velocidade (v)**	**Perda de energia (em relação à inicial)**
1	**0,060**	**0,77**	**10,45**	**19,80 %**
2	**0,067**	**0,69**	**11,84**	**37,67 %**
3	**0,076**	**0,61**	**7,32**	**46,46 %**
4	**0,082**	**0,56**	**9,89**	**56,53 %**
5	**0,091**	**0,51**	**7,14**	**62,52 %**

6	**0,098**	**0,47**	**10,91**	**70,25 %**
7	**0,110**	**0,42**	**4,35**	**72,78 %**
8	**0,115**	**0,40**	**10,16**	**78,03 %**
9	**0,128**	**0,36**	**3,76**	**79,65 %**
10	**0,133**	**0,35**	**8,28**	**82,88 %**
11	**0,145**	**0,32**	**3,33**	**84,00 %**
12	**0,150**	**0,31**	**6,25**	**85,94 %**
13	**0,160**	**0,29**	**2,44**	**86,62 %**

A partir da TAB.1, mostrada acima, podem ser feitos gráficos que indiquem a perda percentual de energia cinética no ponto mais baixo da trajetória, como ilustra a FIG. 7 e, consequentemente, a perda de energia mecânica do sistema, em relação a meio período de oscilação. Também são possíveis gráficos da perda de velocidade em relação a meio período de oscilação, como ilustra a FIG. 8.

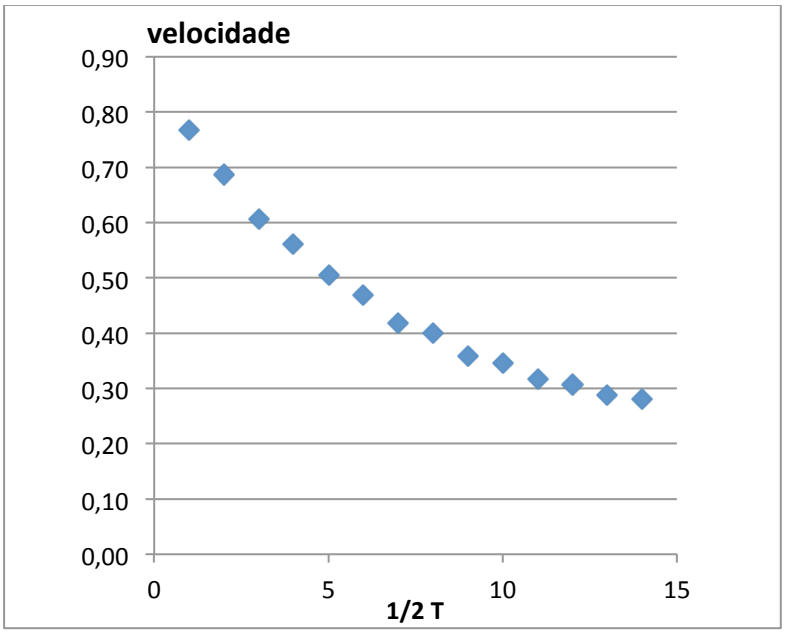


FIGURA 7 - Perda de velocidade em relação a meio período de oscilação

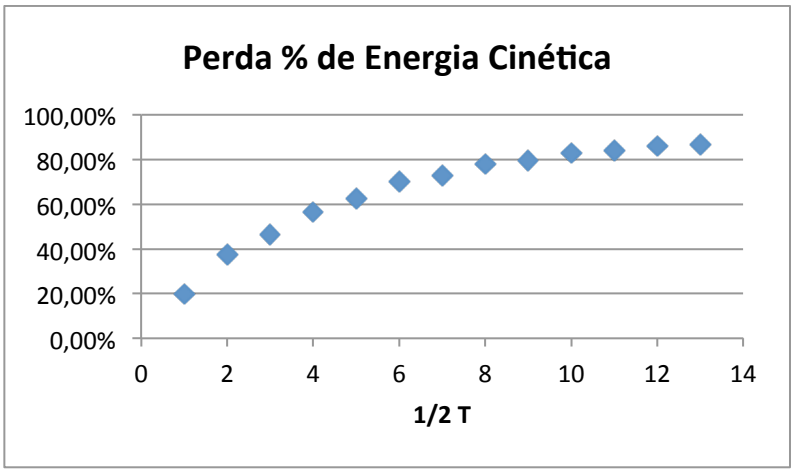


FIGURA 8 - Perda percentual de energia cinética no ponto mais baixo da trajetória

5. CONCLUSÃO

O presente trabalho, então, com uma proposta de atividade experimental com enfoque nos conceitos de pêndulo e energia, demonstrou que as novas tecnologias podem ser utilizadas a fim de reiterar o papel do professor como mediados do processo de aprendizagem, entre o aluno e objeto a ser aprendido, conforme sugere a Teoria da Atividade e os pressupostos interacionistas vygotskinianos. A aquisição automática de dados, por sua vez, mostrou-se um recurso eficiente para a construção de ferramentas no Ensino de Física,

Nesse sentido, além de atender às pretensões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a realização de atividades como a descrita neste estudo colaboram para o avanço dos métodos de construção de material didático para o ensino de fenômenos físicos. Assim, se aplicadas em centros de ensino dedicados à formação técnica e tecnológica, como no caso de aplicação referido neste trabalho, as atividades experimentais se revestem ainda mais de relevância, e podem refletir nas práticas tanto dos docentes como dos sujeitos expostos ao objeto da aprendizagem.

6. BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. "Atividades experimentais no ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades". *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 25, n.2. São Paulo, jun. 2003.

BARRETO, R. G. "Tecnologia e educação: trabalho e formação docente". *Educação & Sociedade*, vol. 25, n. 89, p. 1181 – 1201. Campinas, Set./Dez. 2004.

ENGESTROM, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In ENGESTROM, Y.; MIETTINEN, R.& PUNAMAKI, R. L. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. UK: Cambridge University Press, 1999, p. 19-38.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J. V. (org.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M .E. Sharpe, 1981, p. 37-71.

PONTELO, I.; MOREIRA, A. "Atividade com aquisição automática de dados: quando a medição se torna objeto". *XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física*. Curitiba, 2008.

VYGOTSKY, L. S. The instrumental method in psychology. In: WERTSCH, J. V. (org.). *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe, 1981, p.134-143.

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar a construção de uma proposta de atividade experimental com utilização de tecnologias na aquisição automática de dados, tomando como base o estudo de Mecânica e Oscilações. Especificamente, o experimento tratou de estimar a aceleração da gravidade no local em que fora realizado, através da utilização de um pêndulo e, posteriormente, de analisar a dissipação de energia mecânica do sistema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Física; Novas Tecnologias; Pêndulo; Energia

ABSTRACT: This paper aims to demonstrate the construction of a propose of activity with experimental use of technologies in automatic data acquisition, based on the study of Mechanics and Oscillations. Specifically, the experiment was made to estimate the acceleration of gravity at the place that had been accomplished through the use of a pendulum, and later to analyze the dissipation of mechanical energy of the system.

KEYWORDS: Physics Education, New Technologies, Pendulum, Energy.

UNIVERSIDADE ABERTA: AVANÇOS E CRÍTICAS AOS MODELOS LUSITANO E BRASILEIRO – PARTE II

Paulo Brasil Dill Soares
Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ/ITR.

Paulo Brasil Dill Soares. Mestre em Direito pela Universidade Estácio de Sá/RJ. Professor de Direito no Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, no Instituto Três Rios. Membro do Instituto dos Advogados do Brasil – IAB, nas Comissões de Direito Constitucional e Direito do Consumidor.

RESUMO

O artigo estabelece uma linha divisória entre o paradigma da educação à distância oferecida pela Universidade Aberta adotada no Brasil e aquela existente no território português, estudando as tecnologias de informação e comunicação utilizados pela Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) conhecido por "AulaNet" e de Portugal a pedagogia do *blended learning* em estudo de caso no terceiro ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chaves: Universidade aberta; Educação à distância; *blended learning*.

INTRODUÇÃO

Começamos apontando como um dos grandes pontos de estrangulamento da gestão das tecnologias a tensão entre educadores humanistas e os tecnológicos. Os humanistas focam a comunicação, a interação, a construção do conhecimento, a criação de comunidades de aprendizagem. Os tecnológicos ressaltam o avanço dos softwares, a velocidade de transmissão, as soluções telemáticas.

Os educadores tecnológicos, impulsionados por administradores em busca de resultados, ampliam mais e mais o número de alunos atendidos simultaneamente, focam predominantemente o conteúdo, a auto-aprendizagem e limitam a interação ao mínimo porque encarece dramaticamente os custos.

Precisamos de educadores humanistas, que experimentem formas de articular a interação virtual com a presencial, que nos ajudem a encontrar os caminhos para equilibrar quantidade e qualidade nos diversos tipos de situações em que nos encontramos hoje. Precisamos que eles nos mostrem como criar novas formas de interação, como incentivar a pesquisa individual e em grupo, a avaliação ao longo do curso, o estabelecimento de vínculos, a discussão aberta de valores importantes para a sociedade. Precisamos dos educadores tecnológicos para que nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, que orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, que humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apóia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Trata-se de instrumento para universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais: Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior,

possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação pelo MEC.

Os primeiros cursos executados no âmbito do Sistema UAB resultaram da publicação de editais. O primeiro edital conhecido como UAB1, publicado em 20 de dezembro de 2005, permitiu a concretização do Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de pólos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.

A UAB continuará a apoiar a formação de professores com a oferta de vagas não-presenciais para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação. Essas vagas atenderão a demanda levantada pela análise das pré-inscrições realizadas na Plataforma Freire pelos professores brasileiros. Além desse apoio, a UAB atenderá a chamada demanda social por vagas de nível superior. No total, houve a criação de 127.633 vagas em 2010.

Em Portugal os cursos da Universidade Aberta (UAb) são lecionados em regime de *e-learning*, de acordo com um Modelo Pedagógico próprio, que funciona com base em Classes Virtuais, sendo todas as atividades desenvolvidas *online*.

A solução do problema a ser perseguida consiste em indagar se a garantia constitucional do acesso à educação abrangerá o ensino superior, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado ou esgota-se no ensino fundamental.

Representaria ou não grave risco ou existem reais impedimentos para a adoção pela UAB do modelo português abaixo descrito para a oferta de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado. A Lei portuguesa de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86, de 14 de Outubro, já alterada, pelas Leis nº. 115/97, de 19 de Setembro, e n°. 49/2005, de 30 de Agosto, republicada e renumerada em anexo à última), estabelece o quadro geral do sistema educativo.

A educação escolar desenvolve-se em três níveis: os ensinos básicos, secundário e superior. O básico é universal, obrigatório e gratuito e compreende três ciclos sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois e o terceiro de três. O secundário é facultativo e compreende um ciclo de três anos (10º., 11º. e 12º. anos de escolaridade).

No ensino universitário o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com trezentos a trezentos e sessenta créditos e uma duração normal compreendida entre dez e doze semestres curriculares de trabalho nos casos em que a duração para o acesso ao exercício de uma determinada atividade profissional seja fixada por normas legais da União Europeia ou resulte de uma prática estável e consolidada na União Europeia. Neste ciclo de estudos é conferido o grau de licenciado aos que tenham realizado os cento e oitenta créditos correspondentes aos primeiros seis semestres curriculares de trabalho.

A gestão das tecnologias nas escolas, freqüentemente, passa por três etapas: a) inicialmente as tecnologias são utilizadas para melhorar o que já vinha sendo feito, como o desempenho, a gestão para automatizar processos, diminuir custos. Na prática, o uso pedagógico das tecnologias ocorre de forma esporádica, para ilustrar um trabalho, digitar um texto, copiar uma informação da internet, ou seja, para tornar as aulas mais interessantes e atrativas; b) em segundo lugar a escola insere parcialmente as tecnologias no projeto educacional. Cria uma página na Internet com algumas ferramentas de pesquisa e comunicação, divulga textos e endereços interessantes, desenvolve alguns projetos. Há atividades no laboratório de informática, mas mantém-se intocada a estrutura de aulas, disciplinas e horários; c) E na última fase começa a evidenciar-se atualmente, se nota o amadurecimento do processo de implantação e o avanço da integração das tecnologias. As escolas repensam os seus projetos pedagógicos, o seu plano estratégico.

O início de um caminho seguro começa pela realização de um diagnóstico das tecnologias existentes na escola e de como são utilizadas para permitir a identificação de novas possibilidades de seu uso no ambiente escolar. Existem objetivos: a) diagnosticar as tecnologias existentes na escola; b) explorar novas possibilidades de uso das tecnologias na escola; c) retomar os conceitos de tecnologias e mídias; d) abordar os conceitos de gestão.

O importante é saber utilizá-las adequadamente assim como o gravador, o retro projetor, o projetor data show, a televisão e o vídeo. Estamos utilizando inúmeras tecnologias de informação e de comunicação, simples ou sofisticadas e combinamos tecnologias presenciais que facilitam a pesquisa e a comunicação estando fisicamente juntos e virtuais que, mesmo estando distantes fisicamente, nos permitem acessar informações e nos mantêm juntos de uma outra forma.

O ideal é encontrar as soluções inovadoras que seriam impossíveis sem essas novas tecnologias e com a Internet, podemos não só facilitar o registro do aluno, mas o acesso

remoto, o acesso do pai às notas dos alunos, a comunicação de alunos de várias escolas do mundo inteiro, a integração telemática dos pais e da comunidade na escola ou da escola em várias comunidades.

Como espaço de divulgação pessoal, de mostrar a identidade os *blogs, flogs, fotologs* ou *videologs* são utilizados mais pelos alunos do que pelos professores embora se verifique o uso crescente dos blogs por professores dos vários níveis de ensino, incluindo o universitário.

1. NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (NTICs)

Chamam-se de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) as tecnologias e métodos para comunicar surgidas no contexto da Revoluição Informacional, "Revolução Telemática" ou Terceira revolução Industrial, desenvolvidas gradativamente desde a segunda metade da década de 1970 e, principalmente, nos anos 1990.

São consideradas NTICs, entre outras: 1. os computadores pessoais (PCs, *personal computers*); 1.1. as câmeras de vídeo e foto para computador ou *webcams*; 1.2. a gravação doméstica de CDs e DVDs; 1.3. os diversos suportes para guardar e portar dados como os disquetes (com os tamanhos mais variados), discos rígidos ou hds, cartões de memória, *pendrives*, *zigdrives* e assemelhados; 2. a telefonia móvel (telemóveis ou telefones celulares); 3. a TV por assinatura, TV a cabo e TV por antena parabólica; 4. o correio eletrônico (*e-mail*) e as listas de discussão (*mailing lists*); 5. a internet; 5.1. a *world wide web* (principal interface gráfica da internet); 5.2. os *websites* e *home pages;* 5.2.1. os quadro de discussão (*message boards*); 5.3. o *streaming* (fluxo contínuo de áudio e vídeo via internet); 5.4. o *podecasting* (transmissão sob demanda de áudio e vídeo via internet); 5.4. esta enciclopédia colaborativa, a *wikipedia*, possível graças à Internet, à www e à invenção do *wike*; 6. as tecnologias digitais de captação e tratamento deimagens e sons; 6.1. a captura eletrônica ou digitalização de imagens (*scanners*); 6.2. a fotografia digital; 6.3. o vídeo digital; 6.4. o cinema digital (da captação à exibição); 6.5. o som digital; 6.6. a TV digital e o rádio digital; 7. as tecnologias de acesso remoto (sem fio ou *wireless*); 7.1. *Wi-Fi*; 7.2. *Bluetooth*; 7.3. RFID; 7.4. EPVC.

2. PARADIGMA BRASILEIRO - DEPARTAMENTO DE INFORMÁTICA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO), E O AULANET

Como paradigma brasileiro utilizamos aquele criado pelo Departamento de Informática da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) conhecido por “AulaNet” tendo começado em junho de 1997, sendo atualmente utilizado em mais de 60 Universidades Corporativas instaladas em grandes empresas e um número ainda maior de organizações de médio e pequeno porte.

O ambiente AulaNet destina-se à aprendizagem cooperativo sendo baseado na Web e desenvolvido no Laboratório de Engenharia de Software (LES-PUC-Rio), para a criação e assistência de cursos à distância. É uma ferramenta de fácil utilização que proporciona a integração de todos os formatos multimídia utilizados na *web*, possuindo flexibilidade de adaptação gráfica e funcional e é compatível com o padrão SCORM.

Os objetivos do *AulaNet* são: 1. promover a adoção da Web como um ambiente educacional; 2. contribuir com mudanças pedagógicas, dando suporte a re-criação; e, 3. encorajar a evolução do conhecimento — tanto para os alunos quanto para os professores.

Os cursos do *AulaNet* se baseiam nas seguintes premissas: a) o autor do curso não precisa ser um especialista em Internet; b) os cursos criados devem buscar grande capacidade de interatividade, a fim de atrair maior participação do aluno no processo de aprendizado; c) os recursos oferecidos para a criação de cursos devem corresponder aos de uma sala de aula convencional, acrescidos de outros normalmente disponíveis no ambiente Web.

2.1. ATORES

O *AulaNet* considera que os seguintes atores estão envolvidos no processo ensino/aprendizagem:

1. O **Administrador**, que integra professor/curso/aprendiz, e lida com as questões de natureza predominantemente operacionais, como a matrícula de alunos e outras tarefas de secretaria.

2. O **Aluno**, que agora se transforma em Aprendiz e é o usuário final do curso, representando o público alvo, para quem se destina o produto final obtido da utilização do AulaNet.

3. O **Professor**, que é o cliente principal do AulaNet. Ele é o criador do curso, aquele que participa desde a sua descrição inicial até a entrada de conteúdo. Ele pode ou não ser o responsável pela aplicação do curso. Ele faz o papel de instrutor, que pode ou não ter o auxílio de um monitor, que lida com os aspectos práticos do curso, além de ajudar a avaliar os alunos.

Normalmente, o maior problema encontrado pelos professores que desejam colocar seus materiais na Internet é aprender e dominar uma variedade de linguagens de programação, que é necessária para essa tarefa. Acreditamos que o professor precisa dominar a sua área de conhecimento e não ser obrigado a ter um conhecimento profundo sobre Internet.

Deve ser possível se criar conteúdo sem lançar mão de qualquer tipo de navegação de baixo nível, como por exemplo, hiperlinks. O professor, agora atuando como autor, deve utilizar seu processador de texto usual para preparar documentos e salvá-los em formatos suportados pelo *AulaNet*, como por exemplo, *HTML*.

2.2. A INTERFACE DO PROFESSOR

O *AulaNet* oferece uma orientação pedagógica ao professor para facilitar a criação e as futuras atualizações de um curso. Essa orientação é realizada pela barra de progresso do curso, mostrada na figura abaixo.

O passo 1 é fornecer as informações gerais do curso, os passos 2 ao 4 são relacionados à seleção de diversos mecanismos que serão convertidos em serviços — facilidades de navegação de alto nível para os alunos. O AulaNet vem com um conjunto pré selecionado de mecanismos como um ponto inicial para o professor. Ele pode, sempre que quiser, marcar ou desmarcar os mecanismos de acordo com as suas necessidades pedagógicas. Contudo, o AulaNet obriga à uma série de cuidados. Os professores devem entender que o método de avaliação de seus cursos é baseado em prova, eles têm que selecionar provas nos mecanismos de coordenação. Além disso, se eles desmarcarem o mecanismo de comunicação de grupo de discussão, todas as mensagens previamente armazenadas serão perdidas.

O passo 5 é usado para se definir o plano de aulas do curso e o passo 6 é dedicado à entrada de conteúdo para as lições definidas no passo 5, de acordo com os diversos mecanismos selecionados nos passos 2 a 4. É fundamental evidenciar que: (a) não há necessidade de se configurar qualquer um dos mecanismos selecionados, e; (b) inserir conteúdo basicamente significa realizar a mesma tarefa que é necessária para se fazer a transferência de um arquivo no seu computador pessoal executando o Windows.

O material é preparado e salvo em um formato aceito pelo AulaNet então, durante a entrada de conteúdo para um serviço específico, o professor é levado a selecionar o arquivo que deverá ser transferido para o servidor AulaNet. Os materiais podem ser preparados pelos professores utilizando ferramentas de autoria ou podem ser obtidas de terceiros. O que o professor precisará no passo 6 é simplesmente o arquivo que será mostrado como conteúdo.

2.2.1 MECANISMOS DE COMUNICAÇÃO

Os mecanismos oferecem os meios para a comunicação ente o professor e os alunos e entre alunos. O *AulaNet* oferece os seguintes mecanismos de comunicação: a) contato com o professor permite a comunicação assíncrona entre os alunos e o professor; b) grupo de discussão é a lista de discussão do curso e toda mensagem postada é enviada para a caixa de correio de todos os participantes do curso, além de ser armazenada no ambiente para futuras consultas; c) grupo de interesse permite a discussão encadeada sobre um assunto específico, como é feito nas ferramentas de *Newsgroups*, e; d) debate permitindo a comunicação síncrona que pode ser puramente textual, utilizando-se uma ferramenta de chat, ou multimídia, utilizando-se o *software* de videoconferência de baixo custo, chamado *CU-SeeMe*[241].

[241] *CU-SeeMe* é um *software* de baixo custo para videoconferência, desenvolvido originalmente na Universidade de Cornell, EUA. Atualmente encontra-se na versão 3.0, e está disponível para plataformas PC e Macintosh. A partir de 1995 passou a ser comercializado pela White Pine Software. O programa está disponível para download no site de ftp da White Pine. Para obtê-lo conecte-se ao site ftp2.wpine.com, (ftp anônimo), diretório /pub/product/demo/ cuseeme e faça download do programa cu30.exe (9,7Mb).

2.2.2 MECANISMOS DE COORDENAÇÃO

O *AulaNet* oferece mecanismos de coordenação para o planejamento de tarefas e para a avaliação. O *AulaNet* oferece os seguintes mecanismos de coordenação: a) agenda é o mecanismo para o planejamento de eventos como chats e anúncios de prazos; b) noticias do Curso é um quadro de avisos onde as notícias sobre o desenrolar do curso são colocados; c) prova permite a avaliação dos alunos através de provas; d) trabalho permite a avaliação dos alunos através de trabalhos, e; e) exercício avalia os alunos.

Enquanto Agenda e Notícias do Curso são mecanismos de coordenação baseados em tempo, os outros mecanismos de coordenação são baseados em competência. O AulaNet oferece três métodos de avaliação: a) prova; b) trabalho e c) exercício.

As provas são controladas por uma ferramenta de criação e correção automática desenvolvida no LES, chamada Quest. Os objetivos do Quest são: auxiliar o autor na criação de provas para uma grande audiência, dar feedback aos alunos e gerar relatórios para o professor. Esses relatórios são importantes para que o professor seja capaz de avaliar o quanto os alunos aprenderam e o relacionamento com os objetivos do processo de aprendizagem[242].

[242] Os mecanismos provêm os meios para a cooperação entre o professor e os alunos e entre alunos. Nesse caso, cooperação deve ser entendida como a preparação do material que os alunos consumirão e também, numa visão construtivista, como a permissão para que outras pessoas e outros professores e alunos possam preparar materiais que poderão ser incorporados ao curso. A Transparência é o mecanismo que permite a utilização de transparências (arquivos PPT) como material certificado do curso. Apresentação Gravada é o mecanismo que permite a utilização de apresentações gravadas (arquivos RM) como material certificado do curso. O Texto de Aula é o mecanismo que permite a utilização de textos (arquivos PDF ou HTML) como material certificado do curso. O Livro Texto é o mecanismo que permite a utilização de livros texto (arquivos HTML) como material certificado do curso. A Bibliografia é o mecanismo que permite a utilização de bibliografias (URLs ou referências) como material certificado do curso; A Demonstração é o mecanismo que permite a utilização de demonstrações (arquivos GIF, JPG, RM, AVI, MOV) como material certificado do curso. A Co-Autoria de Professor é o mecanismo que permite que o professor convide outros professores para serem co-autores de seu curso; e Co-Autoria de Aluno é o mecanismo que permite

Quando o professor seleciona Transparência, Texto de Aula ou Apresentação Gravada, ele está, de fato, criando uma área de trabalho que se tornará o que o ambiente chama de Aula. No passo 6 da Criação de Cursos, o professor insere conteúdo na área de trabalho de uma aula. Digamos que um professor de biologia selecionou esses três mecanismos de cooperação, e quer fazer bom uso deles para introduzir o conceito de Divisão Celular. A Interface do Aluno e seu poder é resumido pelo controle remoto que oferece o menu de serviços contendo facilidades de navegação de alto nível e configurado pela seleção, feita pelo professor, dos mecanismos de comunicação, coordenação e cooperação. Utilizando o controle remoto, os alunos escolhem entre os diferentes serviços, como o Contato com o Professor, Lista de Discussão, Grupo de Interesse, Agenda, etc.

O aluno poderia colocar o vídeo em segundo plano e simplesmente ouvi-lo, reiniciar ou avançar o vídeo, fechar a janela de vídeo, mover a divisão entre as transparências e o texto de aula para maximizar a visão de um ou de outro, entre outras tantas opções que existem para melhorar a área de sua tela, porque o AulaNet deliberadamente não oferece nenhum tipo de sincronização entre os diferentes materiais, pois, acreditamos que o aluno deve ter o controle.

3. CONCLUSÃO E TRABALHOS FUTUROS

O principal beneficiário desse ambiente é o professor. Com o *AulaNet*, o professor não precisa saber nenhuma linguagem de programação para a Internet para criar, atualizar e oferecer cursos à distância. O *AulaNet* promove a separação entre o conteúdo e a navegação, liberando o professor da tarefa de programação. É importante enfatizar que não existem ferramentas de autoria no *AulaNet*, pois, já existem ferramentas que são convenientes.

O *AulaNet* difere da maioria dos ambientes digitais de aprendizagem disponíveis porque se baseia em uma abordagem cooperativa, comunicação, coordenação e cooperação, enquanto a maioria dos outros ambientes relacionados virtualizam os elementos físicos da escola tradicional: corredores, quadros-negros,

que o professor escolha alunos para prepararem materiais para o curso. Estes materiais deverão ser certificados pelo professor antes de sua utilização no curso.

secretarias, salas de aula, bibliotecas. O ambiente *Web* do *AulaNet* é melhorado com o uso de plugins que possibilitam o consumo dos mais diversos tipos de arquivos através da *Web*.

Finalmente, *AulaNet* é somente uma ferramenta e não possui nenhum tipo de característica que irá assegurar automaticamente a qualidade dos curso que serão oferecidos através de sua utilização.

4. PARADIGMA LIZITANO - AS IMPLICAÇÕES DO B-LEARNING NO SUCESSO, SATISFAÇÃO E MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NOS CONCELHOS DE RIO MAIOR E SANTARÉM

O projeto de investigação que nos serviu de paradigma teve como objetivo pesquisar e conhecer as implicações da implementação da pedagogia do *blended learning*, ou *B-learning*, que é um derivado do *E-learning,* e refere-se a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação blended, algo misto, combinado. *b-learning* para o sucesso, satisfação e motivação dos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, foi necessário identificar e compreender os possíveis obstáculos à sua execução, assim como, entender as condições que poderão favorecer a utilização do *b-learning* como prática pedagógica. Por outro lado, compreender os efeitos do *b-learning* na promoção do interesse e motivação dos alunos nas atividade escolares. Será também importante conhecer os interesses e motivações dos professores, bem como a sua percepção, em relação à utilização do *b-learning* como modalidade de ensino aprendizagem.

O paradigma lusitano nos foi oferecido por Alfredo Manuel Cordeiro de Oliveira denominado como "As implicações do *b-learning* no sucesso, satisfação e motivação dos alunos do 3º ciclo do ensino básico: um estudo exploratório nos conselhos de rio maior e santarém" na modalidade de Dissertação de Mestrado em Pedagogia do *E-Learning* apresentada à Universidade Aberta de Lisboa em 2010 e corresponde a uma investigação exploratória, descritiva e analítica, quer do ponto de vista quantitativo quer do ponto de vista qualitativo. A amostra foi constituída por 276 alunos e 48 professores de 4 escolas. Como instrumento de recolha dos dados, foram utilizados dois inquéritos por questionário. Após a recolha dos questionários procedeu-se a duas formas de tratamento dos dados. A primeira baseia-se no estudo das questões abertas, recorrendo-se à análise de conteúdo descritiva,

realizada em três momentos. A segunda forma prende-se com as questões fechadas, utilizando-se a análise estatística.

Esta pesquisa conforme nos aponta Cordeiro de Oliveira[243] demonstrou que os alunos estão intrinsecamente motivados para a realização de tarefas *online*, sentindo-se satisfeitos com a sua execução. O grau de satisfação obtido com a utilização de plataformas de aprendizagem *online* foi positivo, assim como, a experiência de utilização das mesmas. Os resultados indicam que os alunos consideram importante a combinação das duas modalidades de ensino-aprendizagem, presenciais e *online*. Todavia, a presença física do professor e a reduzida utilização das plataformas de aprendizagem *online* neste nível de ensino são fatores a considerar. Os professores não estão motivados para a utilização do *b-learning* e esta falta de motivação está relacionada com uma diversidade de fatores associados aos próprios professores, às escolas e a outros fatores de ordem estrutural.

Cordeiro de Oliveira[244] verifica que são os alunos da Escola EB 2, 3 de Alcanede que se encontram mais motivados para a utilização do *b-learning*. Este resultado talvez se deva à localização da própria escola e da área de residência dos alunos que a frequentam, uma área interior norte do concelho de Santarém, mais rural (as outras escolas localizam-se na cidade de Rio Maior), junto à Serra d'Aire e Candeeiros, cuja acessibilidade às outras cidades é ainda difícil. Nestes locais ainda não existem as ofertas que as grandes cidades presenteiam aos jovens adolescentes. A maior parte dos alunos estuda, entre uma a quatro horas por semana, sendo o quarto o local de estudo habitual e preferem estudar sozinho.

Ao comparar Cordeiro de Oliveira[245] as experiências de aprendizagem promovidas pelos professores e as preferências dos alunos em contexto de sala de aula, no que concerne a materiais, formas de organização do trabalho e tipo de afetividades desenvolvidas, observamos que se registram algumas diferenças que poderemos destacar.

Relativamente às formas de organização do trabalho, a grande diferença reside no aspecto em que os professores utilizam pouco o trabalho de grupo/turma e trabalho de grupo e, no entanto, os alunos gostam ou gostam muito desta forma de trabalho em sala de aula.

Em relação ao tipo de atividades implementadas na sala de aula, os alunos preferem afetividades práticas (experiências) ou associadas ao uso das TIC (pesquisas na *Internet*), e

[243] CORDEIRO DE OLIVEIRA, Alfredo Manuel. *As implicações do b-learning no sucesso, satisfação e motivação dos alunos do 3º ciclo do ensino básico: um estudo exploratório nos concelhos de rio maior e santarém.* Dissertação. Lisboa, 2010, p. 244, http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1727, 11/03/2011.

[244] CORDEIRO DE OLIVEIRA, Alfredo Manuel. *op. cit.*, p. 182.

[245] CORDEIRO DE OLIVEIRA, Alfredo Manuel. *op. cit.*, p. 183.

estas são as afetividades que os professores menos promovem no processo de ensino aprendizagem. Para os jovens adolescentes o conhecimento têm que passar pela experiência do fazer, daí a importância atribuída às afetividades de caráter mais prático (Favilli, 2005). A utilização das TIC nas práticas educativas, pode constituir-se como um fator que promova a aprendizagem, desde que a sua utilização seja acompanhada pela mediação dos professores e por um novo paradigma educacional diferente daquele que visa unicamente a transmissão e memorização de informação (Santos, *et al*., 2008). No que concerne à realização de afetividades na plataforma *Moodle*, a maioria dos professores nunca as implementou. Para a maioria dos alunos é indiferente a sua utilização. O peso dos alunos que gostam de realizar este tipo de afetividades (possivelmente os que já utilizaram a plataforma *Moodle* no processo de ensino aprendizagem) ainda é considerável.

A importância do estudo das experiências de aprendizagem reside no fato de sabermos qual o grau de envolvimento dos alunos em determinada ação, que se desenvolva no contexto de ensino aprendizagem, por esta ser interessante ou cativante, geradora de satisfação pessoal, ausente de influências externas, como por exemplo, os resultados escolares (Guimarães *et al*., 2002). Não nos podemos esquecer, que o conceito de motivação, no processo de ensino aprendizagem, está intimamente associado ao compromisso e interesse que os alunos detêm enquanto permanecem no espaço escolar (Santos *et al*. 2008).

Relativamente às atividades mais interessantes para os alunos, Cordeiro de Oliveira (2010, p. 184), salienta a importância dada à realização de afetividades como os jogos didáticos interativos, a realização de exercícios e fichas *online*, e o *download* de materiais para estudar (apontamentos). A importância dada às afetividades realizadas no âmbito das diversas disciplinas também foi considerável. Na generalidade, os alunos consideraram que as afetividades selecionadas foram interessantes, apelativas e bem conseguidas.

A preferência pelas aulas que utilizam a modalidade do *b-learning* é justificada essencialmente por fatores associados ao gosto e motivação pelo que é novo e diferente, a motivação para as TIC e tudo que esteja ligado às novas tecnologias. Pensamos que a utilização das TIC em contexto educativo poderá funcionar como um fator de motivação para a aprendizagem e sucesso educativo dos alunos (Berge e Collins, 1995).

A maioria dos alunos considerou que as aulas associadas à pedagogia do *b-learni*ng foram mais interessantes. Assim como, referiu que adquiriu mais conhecimentos com a pedagogia do *b-learning*. Tal como refere Fontaine (2005), a motivação é crucial para iniciar qualquer atividade, garantir a sua continuação ou até mesmo para finalizar a ação iniciada. Neste sentido, poderemos dizer que a motivação dos alunos no processo de ensino aprendizagem será determinante na obtenção de melhores resultados escolares.

Os alunos que referem que adquirem mais conhecimentos nas aulas presenciais salientam principalmente dois fatores. O primeiro corresponde à presença física do professor no espaço de sala de aula e o segundo corresponde à reduzida utilização de plataformas de aprendizagem *online*, como por exemplo o *Moodle* no processo de ensino aprendizagem, fato este reforçado pelo número de professores inquiridos que referiu utilizar plataformas de aprendizagem *online*.

No caso dos alunos que afirmaram ter adquirido mais conhecimentos quando experimentam aulas mistas, registraram a importância da novidade associada ao caráter de complementaridade presente em ambas as situações, referindo ainda que em ambas as modalidades de aprendizagem os esclarecimentos prestados pelos professores foram bons. Também salientaram o fato das plataformas de aprendizagem *online* ainda não estarem bastante desenvolvidas, referindo também que a sua combinação com as aulas presenciais traduz-se numa vantagem no processo de aprendizagem (Sigh, 2003; Graham, 2004; Oliver e Trigwell, 2005; Duhaney, 2007; Marino, 2007; Moran, 2007).

A maioria dos alunos indicou que obteve mais sucesso escolar na modalidade presencial. Este resultado é devido essencialmente à exigência da presença física do professor para os alunos adolescentes e por outro lado, devido à fraca utilização ou não utilização da pedagogia do *b-learning* por parte dos docentes, concretamente a incipiente utilização de plataformas de aprendizagem *online*, como o *Moodle*. Muitas da vezes, a falta de motivação e interesse que os adolescentes demonstram pelo processo de ensino-aprendizagem, em termos gerais, é o resultado de vivermos atualmente numa sociedade onde impera a tecnologia e as telecomunicações, mas onde muitas vezes, as práticas pedagógicas continuam ancestrais sem acompanharem as mudanças que se operam na sociedade (Porto, 2005).

Em relação ao grau de satisfação obtido pelos alunos com a realização de atividades *online*, no *Moodle*, nas diferentes disciplinas, observamos que esta, também foi positiva, principalmente ao nível da organização e gestão. Salienta-se a facilidade de acesso aos recursos disponibilizados *online*, a quantidade de trabalho solicitada pelos professores foi considerada apropriada, assim como, a calendarização das atividades realizadas foi adequada, as avaliações *online* foram consideradas mais justas, mas o *feedback*, *online* dos professores não foi o mais adequado. Regista-se o fato de os alunos considerarem que os professores não utilizam frequentemente o *Moodle*.

Os resultados mostram-nos que não são os professores com mais competências ao nível das TIC ou com mais formação nas TIC que estão mais motivados para a pedagogia do *b-learning*. Não existem diferenças significativas, quanto à motivação, entre os que possuem formação e os docentes que não possuem essa formação. No entanto, verificou-se que são os professores que mais utilizam a plataforma *Moodle* que se encontram mais motivados para a utilização da modalidade pedagógica do *b-learning*.

A maioria dos professores passa mais de 7 horas por semana no computador, quer em casa quer na escola. Deste fato, podemos avaliar que há uma grande utilização das TIC, em sentido geral, por parte dos mesmos, mas não em situação de sala de aula.

As atividades operacionalizadas em plataformas de aprendizagem *online* que os professores consideraram mais interessantes para os alunos foram maioritariamente a disponibilização de recursos (documentos escritos diversos e vídeos) e exercícios *online*. Tal como referem Pedro *et al*. (2008), nas atividades de ensino-aprendizagem entre alunos e professores salienta-se, maioritariamente, a disponibilização de informação seguida da recolha de informação. No entanto, Cordeiro de Oliveira (2010, p. 167) verifica, que dentro do grupo de professores que utilizam plataformas de aprendizagem *online*, o grau de utilização é muito reduzido.

Os professores consideraram estas atividades mais interessantes para os alunos devido ao fator inovação, poderemos até dizer que a utilização das plataformas de aprendizagem *online* no processo de ensino-aprendizagem, é interessante para os alunos devido à novidade, ao caráter lúdico da sua utilização e por ser uma prática diferente da usual. Por outro lado, como referem alguns professores, as dúvidas dos alunos poderão ser esclarecidas fora do

espaço formal da sala de aula, permitindo ao aluno uma certa autonomia no seu ritmo de aprendizagem (Berge e Collins, 1995). A utilização de plataformas de aprendizagem *online*, poderá tornar as TIC, e todo o processo de ensino-aprendizagem atrativo para os alunos.

Os resultados alcançados mostraram-nos que os professores ao consideraram as aulas presenciais como mais motivadoras para os alunos, deve-se essencialmente a fatores de ordem afetiva e devido ao grau de maturidade dos alunos onde a presença física do professor ainda é bastante importante. Como sustentam Morais, e Cabrita, (2008), acredita-se que nem todos os alunos estão preparados para a aprendizagem *online*, especialmente os alunos mais jovens, pouco motivados ou sem maturidade para se responsabilizarem pela sua aprendizagem.

A preferência por ambas as situações está relacionada com a possibilidade do *b-learning* permitir uma aprendizagem diferenciada e a realização de uma diversificação de tarefas, motivando os alunos para a realização das atividades escolares, assim como, os benefícios que a utilização do *b-learning* poderão trazer para o próprio processo educativo ao combinarem as duas modalidades pedagógicas: as aulas presenciais e as aulas *online* e as vantagens que daí poderão advir. Ao complementarem-se, tal como referem os professores, poderão promover o processo de ensino-aprendizagem (Singh, 2003; Duhaney, 2004; Oliver e Trigwell, 2005; Hemphill 2006; Bartolomeo e Aiello, 2006; Marino, 2007; Moran, 2007).

Majoritariamente, os professores consideraram que o *b-learning* promove o sucesso escolar, principalmente, porque promove a autonomia e a aprendizagem diferenciada, fomenta a auto-aprendizagem e reforça a auto-confiança dos alunos no processo de aprendizagem (Berge e Collins, 1995). Outro aspecto a ter em consideração por Cordeiro de Oliveira (2010, p. 168) corresponde à motivação dos alunos para a utilização das TIC em contextos educativos que segundo estes, poderá funcionar como fator promotor para o sucesso escolar.

A percepção que os professores têm dos níveis de satisfação obtidos pelos alunos com a realização de atividades *online*, no *Moodle*, também é francamente positiva, salientando-se a satisfação obtida pelos alunos ao nível do ensino-aprendizagem. Os professores realçam o fato de os alunos se mostrarem satisfeitos e entusiasmados com aprendizagem *online/b-learning*, referindo que os alunos consideraram o *feedback* foi rápido.

Em relação à experiência obtida pelos professores, com a utilização da plataforma *Moodle* em contexto de sala de aula, salienta-se a importância atribuída à aquisição de conhecimentos e competências e às relações de afetividade. Concretamente, consideraram que adquiriram novas competências ao nível das TIC, a utilização do *Moodle* influenciou positivamente o ambiente da sala de aula e referiram, também que, a sala de aula tornou-se acessível para todos. No entanto, a obtenção de melhores resultados, por parte dos alunos, com a realização das atividades *online*, apresentou um resultado menos positivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se fazer a gestão de tecnologia na escola devemos diagnosticá-la e conhecer como são utilizadas. É preciso mudar os paradigmas convencionais da estrutura escolar, em que muitas vezes a tecnologia é utilizada de forma superficial como meio de comunicação ou para aumentar o poder daqueles que possuem o conhecimento tecnológico[246].

Compreender as potencialidades inerentes a cada tecnologia e suas contribuições ao ensinar e aprender poderá trazer avanços substanciais à mudança da escola, que se relaciona com um processo de conscientização e transformação que vai além do domínio de tecnologias e traz subjacente uma visão de mundo, de homem, de ciência e de educação.

Toda a comunidade escolar tem possui um decisivo papel nesse processo de mudança e os professores podem começar explorando as tecnologias disponíveis na escola para que possam integrá-las às suas atividades em sala de aula.

O diagnóstico é fundamental para levantar quais as tecnologias existentes na escola para, pensar nas estratégias, soluções e projetos para uso pedagógico dessas tecnologias. Afinal, para que seja possível usufruir as contribuições das tecnologias na escola, é importante considerar suas potencialidades para produzir, criar, mostrar, manter, atualizar, processar e ordenar. Tratar de tecnologias na escola engloba processos de gestão de tecnologias, recursos, informações e conhecimentos que abarcam relações dinâmicas e complexas entre parte e todo, elaboração e organização, produção e manutenção.

[246] PRATA, Carmem Lúcia. *Gestão escolar e as tecnologias*. **In:** ALONSO, Myrtes; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; MASETTO, Marcos Tarciso; MORAN, José Manuel; VIEIRA, Alexandre Thomaz. Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002, p. 77.

Considerando a relevância do diagnóstico, a primeira atividade deve ser voltada para a identificação dos equipamentos e recursos disponíveis, bem como suas formas de utilização na realidade escolar. Os valores humanos devem ser contemplados no ensino pelo computador e isto se traduz no resgate de valores essenciais e para isso é necessário verificar que valores serão desprezados e aqueles que devem fazer parte de nosso repertório.

Identificamos modelos de comportamento que fazem prevalecer a cultura de consumo, associado ao "ter" e valores humanos que envolvem as necessidades do "ser". Ambas importantes, desde que integradas. De que modo articular estes dois universos e viabilizarmos na prática a construção de uma vida com qualidade de fato. Trazer da esfera subjetiva que é o "ser", para uma estrutura objetiva, portanto concreta, que se materialize e justifique a função existente da transição "ter" e "ser". É preciso tornar esta questão uma necessidade de modo a criar uma mobilização natural da vida de uma pessoa.

A nossa tarefa não se resume em oferecer dados e sim ensinar a viver e respeitar o ritmo que cada um possui nos encaminhando a pensar sobre uma ação mais personalizada.

A resposta é a conciliação destes recursos tão inovadores, tão competentes e eficazes com o processo de desenvolvimentos do jovem que o utiliza. Podemos aprender através do enorme leque de oportunidades que o ensino através da informática oferece, onde o aprender torna-se mais fácil e adaptado à modernidade, preparando estas crianças para o seu presente e futuro de onde continuarão inovando ainda mais.

O modelo brasileiro da PUC/Rio de Janeiro de recebe como todos os demais da mesma modalidade muitas criticas têm sido feitas ao e-learning quanto à ausência do contato humano direto e as deficiências geradas por tal fato. Defensores do e-learning argumentam, entanto, que a aprendizagem baseada em tecnologia compensa a falta do contato humano direto com a criação de comunidades virtuais que interagem através de chats, fóruns, e-mails, etc., enriquecendo o processo relacional de pessoas com o mesmo interesse, mas com diferentes visões e localizadas em distintas regiões ou países.

As desvantagens do e-learning são também reconhecidas como Problemas técnicos. Dificuldades de adaptação a ferramenta e ao ambiente digital. A tecnofobia ainda está presente em significativa parcela da população. Necessidade de maior esforço para motivação dos alunos. Exigência de maior disciplina e auto-organização por parte do aluno. A criação e o preparação do curso on-line é, geralmente, mais demorada do que a da formação. Não gera a

possibilidade da existência de cumplicidades e vínculos relacionais, que somente o processo de interacção presencial permite. O custo de implementação da estrutura para o desenvolvimento programa de E-learning é alto. Dificuldades técnicas relativas à Internet e à velocidade de transmissão de imagens e vídeos. Limitações no desenvolvimento da socialização do aluno. Limitações em alcançar objectivos na área afectiva e de atitudes, pelo empobrecimento da troca directa de experiência entre professor e aluno.

O desigual acesso por parte dos alunos à *Internet*, também, poderá influir nas metodologias de trabalho planificadas pelos professores com recurso à utilização de plataformas de aprendizagem *online*, uma vez que nem todos os alunos poderão ter ligação à *Internet* em casa. Esta situação é sustentado por Pedro *et al*., (2008), quando concluem que a falta de formação dos professores para utilizarem plataformas de aprendizagem *online*, associada à resistência e conservadorismo face à mudança, e à falta de competências básicas nas TIC e falta de conhecimentos relativos às plataformas de aprendizagem *online*, funcionam como fatores limitativos à sua utilização. Também Peralta e Costa (2007), reforçam esta ideia, quando referem que em Portugal os professores inovadores necessitem de tempo para praticar e preparar atividades, pois a confiança é alcançada lentamente com muito trabalho de prática no computador, com o apoio de colegas mais experientes e com muito treino.

Com esta investigação, concluímos que o *b-learning* se assume como a combinação das duas modalidades pedagógicas, ambas se complementam, promovendo o processo de aprendizagem dos alunos, rebuscando o melhor de cada uma das modalidades, proporcionando diversas vantagens de aprendizagem ao estudante que possui diferentes formas de aprender – presencial e *online* (Singh, 2003; Graham, (2204); Duhaney, 2004; Oliver e Trigwell, 2005; Hemphill 2006; Bartolomeo e Aiello, 2006; Marino, 2007; Moran, 2007). Uma grande parte dos alunos desconhece esta modalidade pedagógica, uma vez que a sua utilização por parte dos professores se encontra numa fase muito inicial.

Observamos a existências de desvantagens do b-Learning. Necessidade de organizar turmas presenciais, para redução de custos, com datas definidas, pode limitar o acesso de alunos individuais que queiram estudar programas de forma independente e com prazos mais flexíveis, como no caso do E-learning. Limita o acesso de alunos individuais que

pretendam estudar programas de forma independente e com horários flexiveis. Desvalorização do professor online e elevada valorização do professor presencial.Frequentemente o professor à distância tem a função de tutor, ou seja, não é o principal responsável pelos conteúdos, mas apenas pela relação do aluno com o sistema pedagógico. Já o professor presencial tem mais protagonismo, entretanto não sendo ele quem atende os alunos à distância, os alunos ficam desamparados dos dois lados: aquele que domina o conteúdo não faz atendimento, e quem faz o atendimento não domina totalmente o conteúdo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA CONSULTADA

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). Integração das tecnologias na educação. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, Seed, 2005. p. 124-127. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto, 10/02/2010.

BERGE, Z.; COLLINS M. (1995). *Computer-Mediated Communication and the Online Classroom in Distance Learning*. Computer-Mediated Communication Magazine. 2 (4), p. 6, 1995, http://www.december.com/cmc/mag/1995/apr/berge.html, 20/10/2008.

CORDEIRO DE OLIVEIRA, Alfredo Manuel. *As implicações do b-learning no sucesso, satisfação e motivação dos alunos do 3º ciclo do ensino básico: um estudo exploratório nos concelhos de Rio Maior e Santarém*. Dissertação. Lisboa, 2010, http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1727, 21/02/2011.

DUHANEY, D.C. *Blended Learning in Education, Trainning, and Development*. 43 (8), 2004, www.ispi.org, 14/09/2008.

FAVILLI, M. P. *O agir criativo: o adolescente que se faz adulto*. Simposio Internacional do Adolescente, 1, São Paulo. 2005, http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100012&lng=en&nrm=abn, 25/11/2010.

FONTAINE, A. M. *Motivação em contexto escolar*. Temas Universitários, 4, Universidade Aberta, Lisboa, 2005,

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. e Org.: Roberto Machado, Rio de janeiro: Editora Graal. s/d.

GRAHAM, C.R. *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. Chapter 1.1 to appear in: Bonk, C.J.& Graham, C.R. (Eds.). (in press). Handbook

of blended learning:Global Perpectives, Local Designs. San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing, 2004.

GUIMARÃES, S.É.R.; BZUNECK, J.A.; SANCHES, S.F. *Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes*. Psicol. Esc. Educ. 6, (1), p. 11-19. Disponível em http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572002000100002&lng=pt&nrm=iso, 06/08/2008.

HEMPHILL, L. *Distributed Learning: Definitions We Can Use*. December, 2005. http://tepserver.ucsd.edu/courses/tep290/fa05/final-papers/sdlcFinalLibby.pdf, 23/11/2008.

MORAIS, N. S.; CABRITA, I. *B-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico*. *Tékhne*, 9, 2008, p. 194-224. http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/tek/n9/n9a10.pdf, 07/08/2009.

MORAIS, C.; VARELA, S. *Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem*. Revista Electrónica de Educação. Ano I, 01, 2007, http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf, 06/08/2008.

MORAN, J.M., *Os modelos Educacionais na Aprendizagem On-line*. 2007, http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm, 14/09/2008.

OLIVER, M.; TRIGWELL, K. *Can Blended Learning Be Redeemed?* E-Learning. 2 (1). 2005.

PEDRO, N. Soares; MATOS, J.F. e SANTOS M. *Utilização de plataformas de aprendizagem em contexto escolar: Estudo nacional*. Centro de Competência da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. RTE/PTE e DGIDC – Ministério da Educação, 2008, http://nonio.fc.ul.pt/actividades/sem_estudo_plat/relatorio_final_estudo_plataformas_2008.pdf, 15/08/2010.

PERALTA, H.; COSTA, F. *Competência e confiança dos professores no uso das TIC. Síntese de um estudo internacional*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 3, 77-86, 2007, http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT06.pdf, 01/10/2009.

PORTO, T. *Adolescentes e comunicação: dois espaços de aprendizagem e comunicação*. Comunicar, 24, Revista cientifica de comunicación y educación, p. 133-141, 2005, http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=1113969&orden=0, 01/12/2010.

SANTOS, B.; ANTUNES, D.; MAISSAT, J.; BERNARDI, J. *Informática Educativa e o Processo Motivacional dos Adolescentes*. 2008,

http://www.oei.es/CongresoCiudadania/Comunicaciones/INFORMATICAEDUCATIVAEOPROCESSOMOTIVACIONALDOSADOLESCENTES.pdf, 01/12/2010.

SINGH, H. *Building Effective Blended Learning Programs*. Issue of Educational Technology, 43 (6), 2003, p. 51-54.

ABSTRACT

The article establishes a dividing line between the paradigm of distance education offered by the Open University adopted in Brazil and that existing in the Portuguese territory, studying information technology and communication systems used by the Catholic University of Rio de Janeiro (PUC-Rio) known as AulaNet "Portugal and the pedagogy of blended learning case study in the third cycle of basic education.

Keywords: Open University, Distance Education, blended learning.

El uso del *blog* como herramienta para beneficiar la comprensión auditiva en una lengua extranjera

Eliggi, María Graciela mgeliggi@yahoo.com
Monserrat, Liliana Inés limonserrat@yahoo.com.ar
Obert, Graciela evangelistae@mibbva.com.ar
Departamento de Lenguas Extranjeras,
Facultad de Ciencias Humanas,
Universidad Nacional de La Pampa - ARGENTINA

Resumen

El entorno social, económico y cultural ha cambiando sustancialmente en los últimos años. Según Área Moreira (2002), esto se debe, sin lugar a dudas, a la revolución de la tecnología teleinformática que ha provocado una transformación en las formas de producción, difusión y consumo del conocimiento y la cultura, así como de las relaciones sociales. El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de la cátedra de Lengua Inglesa I, perteneciente al primer año de las carreras Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam., Argentina, en el uso de una de las muchas herramientas que ofrece en la actualidad la *Web 2.0*: el *blog*. En esta presentación nos enfocaremos en las características propias del formato *blog* que favorecen la comprensión auditiva y benefician el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el idioma inglés.

Palabras Claves: TIC lengua *blog* experiencia comprensión auditiva

INTRODUCCIÓN

El entorno social, económico y cultural ha cambiando sustancialmente en los últimos años. Según Área Moreira[247] (2002), esto se debe, sin lugar a dudas, a la revolución de la tecnología teleinformática que ha provocado una transformación en las formas de producción, difusión y consumo del conocimiento y la cultura, así como de las relaciones sociales. Considerando que la enseñanza de las lenguas no puede quedar al margen de esta nueva Sociedad de la Información y la Comunicación (SIC), hemos optado por incorporar a nuestra práctica docente el uso del *blog*, una de las muchas herramientas que ofrece en la actualidad la *Web 2.0*.

El presente trabajo tiene como objetivo compartir la experiencia de la cátedra de Lengua Inglesa I –perteneciente al primer año de las carreras Profesorado en Inglés y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam., Argentina- en el uso de esta herramienta como apoyo a las clases presenciales.

La cátedra, compuesta en la actualidad por una profesora adjunta regular y dos auxiliares docentes regulares, tiene una carga horaria de seis horas semanales distribuidas en tres clases de dos horas cada una, y cuenta con un

[247] ÁREA MOREIRA, Manuel. “Sociedad de la información y analfabetismo tecnológico: nuevos retos para la educación de adultos.” Revista Diálogos 2002.

promedio de cincuenta alumnos por año, que al momento de ingresar poseen un nivel Intermedio de conocimiento de la lengua inglesa.

Si bien en nuestra práctica cotidiana el uso del *blog* está dirigido a favorecer el desarrollo de las cuatro macro habilidades del idioma inglés, en esta presentación nos enfocaremos hacia las características propias del formato *blog* que favorecen la comprensión auditiva.

Hasta aquí una breve introducción a modo de contexto de nuestra experiencia. Ahora algunas consideraciones relativas a la comprensión auditiva.

LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

La comprensión auditiva dista mucho de ser un proceso pasivo de comprensión. Para interpretar lo que está escuchando, el oyente se apoya no sólo en las palabras sino también en otra serie de factores como por ejemplo, la entonación, el ritmo, las pausas, las repeticiones, sin dejar de observar, por supuesto, los movimientos y gestos de sus interlocutores. El desarrollo de la comprensión auditiva a este nivel, por lo tanto, se debe basar en textos orales auténticos, es decir, aquellos que reflejen los rasgos propios que diferencian al discurso oral del escrito, y debe tener por objetivo que los alumnos puedan reconocer e interpretar los recursos que usa quien emite el mensaje[248].

Por lo general, la ejercitación que ofrecen los libros de texto para desarrollar la comprensión auditiva se basa en ejercicios de reconocimiento de frases o de segmentos de lengua previamente aprendidos, o responde a un esquema de acierto o error, dejando de lado, en muchos casos, otros aspectos que sirven para estimular y acrecentar la capacidad de interpretación. Es el docente quien muchas veces debe proporcionar espacios para facilitar la comprensión auditiva efectiva, por ejemplo, orientando la atención del alumno hacia ciertos aspectos del texto oral, dando a entender que pueden ser varias las respuestas posibles, facilitando así un margen de interpretación, o suministrando un propósito para la comprensión auditiva. De

[248] PERIS, Ernesto Martín. "La Didáctica de la Comprensión Auditiva", http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/didactica_comprension_auditiva.pdf, Artículo originalmente publicado en la revista CABLE, Nº 8, noviembre de 1991.

esta forma, las actividades de comprensión auditiva permiten a los alumnos desarrollar estrategias que los ayudarán a comprender más fácilmente y con mayor celeridad el mensaje emitido.

Estudios realizados por Anderson y Lynch (1988) sugieren que la comprensión depende de tres fuentes principales de conocimiento: el conocimiento esquemático (sociocultural y discursivo), el conocimiento contextual (situacional y co-textual), y el conocimiento sistémico (sintáctico, semántico y morfológico). Éstas interactúan en el proceso de comprensión[249]. Los estudiantes de una segunda lengua "no carecen de conocimiento esquemático, pero […] poseen limitado conocimiento sistémico"[250] (p. 15). Por lo tanto, cuando se enfrentan a problemas de comprensión, por lo general recurren al conocimiento esquemático y contextual para superar su limitado conocimiento sistémico. Una de las ventajas que ofrece el uso de material audiovisual para el desarrollo de habilidades de comprensión auditiva reside en la posibilidad que tienen los estudiantes de acceder al contexto de la interacción por medio de claves visuales que contribuyen a la ampliación del contenido lingüístico que reciben. No obstante, este tipo de comprensión puede sobrepasar las formas lingüísticas, en cuyo caso no se produciría cambio alguno en el sistema de interlenguaje del alumno. Por ello, el rol docente debe focalizarse en la elaboración de actividades que concienticen a los alumnos acerca de formas lingüísticas específicas que los lleven a modificar e incrementar su interlenguaje. Esto adquiere particular importancia para nuestros alumnos ya que necesitan ir subiendo peldaños hacia la adquisición de niveles de competencia más elevados en el uso de la lengua inglesa.

En la adquisición de habilidades de comprensión auditiva, las actividades de opción múltiple, de apareamiento (*matching*), los ejercicios que requieren respuesta breve, así como también las actividades orientadas a la resolución de problemas, generan procesos cognitivos de nivel inferior y de nivel superior, los que funcionan conjuntamente de manera interactiva en el procesamiento e interpretación de un texto oral[251]. Además, trabajar con material audiovisual auténtico y actualizado en la

[249] SKEHAN, Peter. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: OUP, 1998. p. 14.

[250] Las traducciones de citas nos pertenecen.

[251] ROBLYER, Margaret D. *Integrating Educational Technology into Teaching*. Ohio: Prentice Hall, 2003. pp. 72-74

lengua meta, ciertamente genera interés y motiva a los estudiantes porque este tipo de material es relevante a sus necesidades y experiencias. Para Roblyer, las cualidades visuales e interactivas que ofrecen los recursos multimediales e Internet se pueden usar para aumentar la motivación para aprender (p. 74).

LA *WEB 2.0* Y LOS *BLOGS*

En la actualidad, para lograr el desarrollo de estas estrategias, también contamos con herramientas que ofrece la *Web 2.0*. Según Sharma & Barrett[252], "la *Web* puede expandir la variedad de materiales de audición disponibles para los estudiantes en cuanto a contenido, extensión, acento, velocidad y variedad regional del idioma inglés." Debemos aclarar aquí en qué consiste la *Web 2.0* (o *Web* Social) y para comenzar podríamos decir que ésta hace un quiebre conceptual y operativo con respecto a la llamada *Web 1.0*, e implica pasar de la información centralizada a una descentralizada, con actualización permanente de datos. Es moverse de páginas estáticas llenas de contenido donde el usuario tenía un rol pasivo (*Web 1.0*), a un nuevo enfoque colaborativo fundamentado en las posibilidades que brinda la tecnología. La *Web 2.0* cuenta con recursos valiosos como *weblogs*, *Wiki*, *webquests*, mapas conceptuales, edición de presentaciones de video e imágenes que ofrecen la posibilidad de ser protagonistas más activos y estimulan el aprendizaje significativo y autónomo. Estos recursos tienen un gran potencial como herramienta en el ámbito de la enseñanza, ya que se pueden adaptar a cualquier disciplina, nivel educativo y metodología docente.

Sobre la base de las muchas definiciones existentes del término *blog*, consideramos a este como un sitio *web* de actualización permanente de textos, imágenes, videos y datos, entre otros, que permite la interacción de los usuarios a través de aportes, comentarios y retroalimentación.

¿POR QUÉ UN *BLOG*?

[252] SHARMA, Pete & BARRETT Barney. *Blended Learning: Using technology in and beyond the language classroom.* Macmillan Books for Teachers. Macmillan, 2007. p.18.

Los *blogs* son recursos relativamente sencillos de crear, publicar y actualizar gracias a programas gratuitos y/o muy accesibles como *Blogger* o *Word Press*, entre otros.

Con la implementación de esta nueva herramienta pensamos en dar lugar a la posibilidad de expandir las oportunidades para la interacción de los alumnos entre ellos y con los docentes, ya que todos pueden acceder a la información proporcionada por los demás, con lo cual se genera una comunidad de estudiantes y docentes y se amplían los espacios de aprendizaje en el nivel superior. Según Stanley[253], los *blogs* son "una forma de abrir las paredes del aula y mostrar al mundo exterior lo que está ocurriendo [...] creando así una pequeña comunidad de estudiantes de idioma." En palabras de Darabi[254], "los principios fundamentales de una comunidad de aprendizaje se focalizan en la integración de las áreas curriculares, el aprendizaje activo, el compromiso y la responsabilidad del alumnado..." (p. 53).

Con esta experiencia intentamos estimular ciertos aspectos como la participación, el trabajo colaborativo, el sentido de responsabilidad y compromiso, además de conducir a los alumnos al aprendizaje autónomo, donde el equipo docente actúa como mediador / facilitador de conocimientos, siendo todos éstos conceptos propios de las corrientes constructivistas (Vygotsky 1952, Piaget 1962). Es precisamente el marco de una pedagogía constructivista el que favorece el uso del *blog*, puesto que promueve metodologías que privilegian un rol activo por parte del alumno y un rol facilitador por parte del docente.

Cabe destacar que este proyecto que llevamos adelante desde el año 2009, con efectiva implementación en el año 2010, requiere de tiempo y esfuerzo por parte de la cátedra, que no sólo debe seleccionar material de trabajo acorde a la competencia lingüística de los alumnos e investigar aspectos concernientes a la estructura genérica del material de audio a utilizar, sino también familiarizarse con

[253] STANLEY (2006) en Brad Blackstone, John Spiri & Naeko Naganuma. Reflections on English Language Teaching, Volume 6, Number 2, 2007.

[254] DARABI, Rachel. "Basic writing and learning communities." *Journal of Basic Writing, 25*(1): 53-72. 2006. En Brad Blackstone, John Spiri & Naeko Naganuma. *Reflections on English Language Teaching*, Volume 6, Number 2. 2007.

los usos de la tecnología para explotar dicho material. El esfuerzo se justifica sobremanera dado que las habilidades de comprensión auditiva no resultan de fácil adquisición en contextos donde la lengua meta no es de uso habitual. Sin embargo, hoy en día nuestros alumnos tienen muchas más oportunidades de exposición a la lengua meta, ya sea por las ventajas que ofrecen las herramientas de la *Web 2.0* o bien por las oportunidades que brindan los medios de comunicación masiva. Estas son posibilidades valiosas para apoyar los procesos educativos ya que nuestros alumnos necesitan la mayor cantidad de instancias posibles para interactuar en la lengua meta con sus pares y profesores, y no sólo dentro de los confines de la clase tradicional.

Indudablemente, la aplicación de herramientas de la *Web 2.0* a la enseñanza de una lengua extranjera se ha convertido en un recurso cada vez más necesario, aunque en la práctica también surgen dificultades, en especial relacionadas al acceso de los estudiantes al uso de Internet en sus hogares, o a la cantidad de computadoras disponibles en el ámbito de la universidad. También debemos tener en cuenta otras cuestiones no menos importantes. Existe la posibilidad de que los alumnos sepan más que los docentes, en cuyo caso hablamos de Nativos Digitales vs. Inmigrantes Digitales[255], o viceversa, en cuyo caso resulta necesario entrenar a los alumnos en el uso de estos recursos tecnológicos.

En lo que respecta a la planificación de actividades para mejorar la comprensión auditiva, el uso de nuestro *blog* (www.unlpamenglishlanguagei.blogspot.com) se integra a las otras tareas que se desarrollan en la asignatura, ya que la comprensión efectiva involucra tanto comprensión como producción[256]. Para resolver las actividades, el estudiante debe aplicar conocimientos adquiridos en otras áreas, como Fonología y Gramática, lo cual hace que este proyecto tenga necesaria y operativamente que ser interdisciplinario. Las actividades del *blog* se planifican para ser realizadas en forma individual, por pares o en grupos, lo cual permite a los estudiantes enriquecer día

[255] DUDENEY, Gavin & HOCKLY, Nicky. *How to… teach English with technology.* Pearson Longman, 2007.

[256] HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*, 4th Edition. Pearson Longman, 2007

tras día su base personal de conocimiento y desarrollar sus competencias de comprensión auditiva. Y al tener la posibilidad de entablar una discusión en forma asincrónica o presencial con sus pares o docentes, los estudiantes tienen ocasiones para extender la práctica de la lengua inglesa que hacen sobre el material audiovisual. Por otra parte, este tipo de trabajo cooperativo fomenta que los estudiantes que no están demasiado familiarizados con el uso de estos recursos tecnológicos se vean alentados a adoptarlos y descubran sus ventajas.

Respecto de las estrategias de evaluación, incluimos actividades similares a las realizadas para el uso del *blog*. También solicitamos a los alumnos que registren su progreso mediante informes y/o encuestas. La evaluación de las habilidades de comprensión auditiva no es sencilla puesto que la evidencia que indica si las estrategias han sido adoptadas o no se percibe a largo plazo. Sin embargo, la recopilación de datos que resulta de las actividades de los estudiantes sobre los materiales audiovisuales utilizados indicará si el uso del *blog* soluciona, al menos en parte, el problema que nos motiva a llevar a cabo esta experiencia. Desde una perspectiva más amplia, como dice Roblyer, "proporcionarle a los estudiantes herramientas para la comunicación en línea, y proyectos de soporte en los cuales estas herramientas se usan para proyectos colaborativos […], abre una variedad de áreas apasionantes para integrar la tecnología al curriculum"[257].

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, percibimos que el uso del *blog* constituye un nuevo acercamiento de la cátedra a la aplicación sistemática de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en nuestra práctica docente. Gradualmente, la tecnología está reestructurando nuestras vidas en diversos ámbitos de la sociedad, y también en el educativo. Por este motivo, como docentes universitarias, fomentamos la incorporación de herramientas útiles y válidas como los *blogs* a la práctica pedagógica, para apoyar los procesos educativos ya que estas herramientas

[257] ROBLYER, Margaret D. *Integrating Educational Technology into Teaching.* Ohio: Prentice Hall, 2003. p. 247

cuentan, por lo general, con muy buena receptividad por parte de los estudiantes y esto es algo que debemos aprovechar

***Blogs* as tools to improve listening comprehension in a foreign language**

Abstract

In the last years, there have been substantial changes within the social, economic and cultural environment. According to Área Moreira (2002) this is due, undoubtedly, to the revolution in telecommunications technology that transformed the ways of production, broadcasting and consumption of knowledge and culture, as well as social relationships. This work aims at sharing the experience of using one of the many tools that *Web 2.0* offers, namely *blog*s, as part of the work carried out by the Chair of English Language I, first year of the English Teacher Training Program and Bachelor of Arts in English Language and Literature Program, College of Human Sciences, National University of La Pampa (UNLPam), Argentina. In this paper we will focus on the specific characteristics of blogs that favor listening comprehension activities and help develop the teaching-learning process of English as a foreign language.

Key Words: ICTs language *blog* experience listening comprehension

BIBLIOGRAPHY

- BELANCHE ALONSO, Javier (2006), *Web2.0 y Educación: hacia un nuevo modelo de aula.* Departament d'Educació i Universitats, Barcelona, 25 de noviembre de 2006.
- RICHARDSON, Will (2010) *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classroom.* Corwin
- TÍSCAR, Lara (2005) *Blogs para educar. Usos de los blogs en una pedagogía constructivista.* Revista TELOS, Octubre-Diciembre 2005 Nº 65 Segunda Época.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

AS NOVAS TECNOLOGIAS MEDIANDO A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES – Reflexões sobre um projeto em desenvolvimento

Profª Me Cláudia Mariza Mattos Brandão
Universidade Federal de Pelotas
attos@vetorial.net
Acad. Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar
Universidade Federal de Pelotas
sylvica.escobar@gmail.com

Aplicación de nuevas tecnologías en educación

Resumo: A pesquisa refere-se à ampliação do espaço de aprendizagem de disciplinas do curso de Artes Visuais – Modalidade Licenciatura (UFPel) com a criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como suportes pedagógicos complementares às atividades presenciais universitárias, objetivando colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos considerando a mediação das TIC's.

Palavras-chave: Artes Visuais. Formação Docente. Novas Tecnologias.

É impossível negarmos que os estudantes mudaram radicalmente, e não foi somente nos hábitos comportamentais e na forma de vestir, como aconteceu com gerações passadas. A transformação foi mais profunda, uma descontinuidade singular ocasionada pela chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Do nível inicial da educação básica até a universidade, esses estudantes representam as primeiras gerações que cresceram e se socializaram utilizando os computadores e outros brinquedos e ferramentas da era digital.

Um número expressivo de jovens tem endereço eletrônico (e-mail) ou participam de redes de relacionamento virtual, tais como o *orkut*, o *facebook* ou o *twitter*. Além disso, a

mídia divulga frequentemente o crescimento das vendas de aparelhos celulares, mp3, mp4, câmeras fotográficas... Ou seja, são novas máquinas e tecnologias, novíssimas formas de comunicação e muita informação circulando no planeta.

Esse é o nosso mundo! Nele, realidade e virtualidade/ficção se fundem na configuração de novas/diferentes sociedades, nas quais se estabeleceu um conflito entre o "tempo da educação", regido pelo calendário, e o "tempo atemporal", estabelecido pela internet. Somos conscientes de que a educação escolar precisa reagir à banalização do saber, à vulgarização das emoções, ao encobrimento das capacidades percepto-expressivas e à descaracterização da cultura. Entretanto, paira a dúvida: como agir? Muitas são as incógnitas e inúmeras são as variantes. Sabemos que os estudantes mudaram, mas nem sempre sabemos como lidar com eles.

A realidade descrita, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca a emergência de processos de formação docente que contemplem as necessidades do novo estudante que emerge dessa intrínseca rede de informações. A juventude tem, sim, a capacidade de múltiplas assimilações (BUCKINGHAM, 2008). Mas o que dizer dos docentes em formação? Estarão eles preparados para romperem com as práticas pedagógicas vigentes? Como torná-los capazes de conectarem o que as instituições escolares historicamente separaram com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

No que se refere aos cursos de licenciatura em Artes Visuais, surgem diferentes preocupações com relação à formação de professores na área: Como devemos proceder para que os docentes em formação signifiquem o conhecimento disperso na rede? É possível estimular a criação artística em processos a distância? De que modo instigá-los a refletir critica e esteticamente sobre o novo entorno e os novos espaços? Como provocá-los a proporem diferentes formas de apreensão/construção do conhecimento nas práticas acadêmicas de estágio? Em síntese, o desafio que motivou a apresentar o presente projeto refere-se à construção de diferentes/novas formas de uso e apropriação do ciberespaço, para que se intensifiquem as trocas de conhecimento para além do ambiente escolar, independente do nível de ensino.

Na compreensão de que a rede *www* é importante na troca de saberes entre os sujeitos contemporâneos, em 2010, nas disciplinas de Artes Visuais na Educação II e III, do curso Artes Visuais - Licenciatura da UFPel, os espaços de aprendizagem foram ampliados com a criação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), como suporte pedagógico complementar às atividades presenciais universitárias. A intenção da proposta reside na

vontade de colaborar para que os docentes em formação aprofundem conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), a partir da utilização das mesmas no cotidiano das práticas acadêmicas.

A vivência dos novos recursos e práticas e a (re)significação das informações possibilita, além da destreza técnica, a (auto)construção do conhecimento, através do uso das TIC's associado à criação de suportes simbólicos e ao exercício da imaginação e da reflexão crítica sobre temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais. O AVA possibilita dinâmicas interativas e criativas que favorecem os processos de formação experiencial (JOSSO, 2004) para os acadêmicos, que são levados a refletir sobre a constituição da docência como um exercício reflexivo de (auto)formação. Nesse sentido, esta investigação tem por objetivo colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC's em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos, considerando-se em especial a massiva realidade visual que nos cerca.

As novas tecnologias fomentam novos paradigmas científicos que repercutem tanto na noção de educação como na relação educador/educando (GRINSPUN, 2001). Configuram-se como um espaço de aproximação posicionado no campo das mediações sociais, referindo-se, portanto, a usos e significações que se instalam nas relações entre os sujeitos, caracterizando a construção do conhecimento em rede, cuja importância nos é apontada por teóricos como Boaventura de Souza Santos (1989) e Edgar Morin (2004).

A quase incessante produção de novas ferramentas para a geração, armazenagem, transmissão e acesso às informações é indiscutível. Tal realidade não deixa espaço para questionamentos sobre a necessidade da incorporação desses novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. A informação é incontestavelmente a "matéria prima" mais apreciada e disputada, expondo a necessidade de exercitarmos a capacidade de seguir aprendendo ao longo de toda a vida. Ou seja, a consciência de que a formação docente é um processo contínuo que não se encerra com a formação universitária.

A tecnologia passou a coestruturar a nossa visão de mundo e as TIC's instituíram novos modos de organização, elaborando novas linguagens que geram novas formas de conhecimento. Tal realidade deve constituir-se no foco principal dos processos educativos contemporâneos (LITWIN, 2005; BUCKINGHAM, 2008), pois evidencia a necessidade da

escola contribuir para que as crianças e os jovens dêem sentido ao mundo em que vivem, muito mais do que simplesmente instruí-los no uso das tecnologias disponíveis.

Em suma, os questionamentos que balizam a pesquisa referem-se à necessidade da incorporação de novos espaços de interação social e estudo no âmbito do ensino presencial universitário. Esse é um tema atual sobre o qual ainda não se têm parâmetros suficientes de avaliação.

1. O CONTEXTO RELACIONAL CONTEMPORÂNEO: A SOCIEDADE DA IMAGEM

Estou ligado a cabo a tudo que acaba de acontecer (...)
Propaganda é a arma do negócio
No nosso peito bate um alvo muito fácil
Mira a laser... Miragem de consumo
Latas e litros de paz teleguiada
Estou ligado a cabo a tudo que eles têm pra oferecer (...)
Na hora exata, na encruzilhada, na highway da superinformação...
(A promessa – Humberto Gessinger)

Nas últimas décadas testemunhamos o pleno desenvolvimento de uma nova sociedade na qual a onipresença das tecnologias de informação e comunicação, as TICs, representam as forças motrizes das transformações produtivas que caracterizam o despertar do século XXI, a *era do digital*. As esteiras das fábricas, eternizadas por Charles Chaplin na obra "Tempos Modernos", foram substituídas pela fibra ótica e pela geração *wireless,* unindo o planeta através da virtualidade.

As profissões do futuro anunciam requisitos como capacidade de adaptação, flexibilidade, criatividade exigindo uma educação comprometida mais com o desenvolvimento da capacidade de aprender do que com o ensino de conteúdos. O futuro demanda que saibamos lidar com contextos, pois a construção do conhecimento não se dá mais isoladamente, mas, sim, em redes formadas por diferentes agentes cognitivos.

No *universo www* as interações cognitivas baseiam-se nas redes virtuais, espaços dinâmicos de associação do conhecimento, nos quais a linearidade da escrita foi transformada em hipertextualidade. Nelas os nós se sobrepõem e se articulam a critério dos indivíduos inseridos em relações cognitivas *eco-lógicas* - ou seja, uma lógica que leva em consideração as inter-relações e não um nexo focal (BATESON, 1997), atuando diretamente na formação da inteligência coletiva. A rede tem a característica de incentivar o pensamento transversal e a solidariedade, fortalecendo tanto a cooperação quanto à autonomia.

Os acontecimentos são radicais, configurando mais do que um rompimento epistemológico, uma ruptura ontológica. A velocidade dos acontecimentos e a simultaneidade da informação requerem pessoas aptas a aprender permanentemente, contribuindo para o desenvolvimento de uma geração que tem como atributo muito particular o de ser *multitasking* (BUCKINGHAM, 2008). Com as novas tecnologias evidencia-se a capacidade da juventude de realizar múltiplas tarefas e desenvolver estratégias, o que caracteriza uma "concentração múltipla", *multitasking*.

Temos em desenvolvimento uma geração diferente, que vive uma mudança radical na produção do conhecimento, intermediando as infinitas informações que a web transmite sem encontrar, muitas vezes, o respaldo necessário por parte das instituições educativas e de seus profissionais.

A realidade contemporânea expõe também a *sociedade do espetáculo*, sobre a qual Guy Debord (1997) teorizou já em 1968. Nela, a atividade visual é preponderante exigindo a aquisição de competências e aptidões cognitivas específicas, que propiciem o desenvolvimento de faculdades intelectuais diferentes e novos modos de perceber o mundo ao redor.

Na atualidade, quase dois séculos depois do sucesso das experiências de Joseph Nicéphore Niépce e de tantos outros pesquisadores da técnica fotográfica, a emergência da *cultura da imagem*, numa relação direta com o desenvolvimento das novas tecnologias digitais, opera transformações nas diferentes áreas do conhecimento e na formação cultural dos indivíduos. Temos na fotografia um exemplo potente das modificações operadas pelos recursos tecnológicos e seus produtos.

Afirmar que convivemos numa verdadeira orgia imagética parece ser um *ponto pacífico* nas relações humanas. É inegável que a capacidade de produzir e difundir imagens se transformou num dos eixos centrais do funcionamento das sociedades contemporâneas (NOVAES, 2005). O *boom* tecnológico e a conseqüente intensificação na produção alteraram

significativamente a maneira de lidarmos com os objetos e com os acontecimentos, transformando as fronteiras do que chamamos *realidade*.

Esse fato determina a necessidade de prepararem-se tanto os escolares quanto os docentes em formação para o entendimento dos códigos da nova visualidade que permeia nosso cotidiano, rompendo os limites impostos pela racionalidade instrumental herdada historicamente, e dinamizando os processos educativos que viabilizam uma *leitura visual do mundo*.

A socialização de *idéias* (textuais ou imagéticas) instiga um olhar dinâmico, pensante, reflexivo e crítico. Fernando Hernández (2007) nos coloca a *problematização*, a indagação como um método de trabalho que proporciona uma nova narrativa educacional, relevante para o desenvolvimento de indivíduos esteticamente envolvidos com as relações socioambientais e educativas.

A realidade descrita, acrescida da ruptura na linearidade textual provocada pelos hipertextos, nos coloca uma questão que me parece primordial: - a formação de professores capazes de lidarem com este novo aluno que emerge dessa intrínseca rede de informações. Os estudantes tem, sim, a capacidade de múltiplas assimilações, mas o que dizer dos docentes? Estarão eles preparados para romperem com seus arquétipos? Como torná-los capazes de *conectarem* o que as instituições escolares *separaram* com seus currículos fragmentados, o próprio conhecimento?

Considerando que a missão da escola contemporânea é viabilizar/instigar o crescimento do repertório cultural dos indivíduos, o professor, como mediador do processo, necessita de uma formação atualizada que o capacite a lidar com as novas gerações. Nesse sentido, frente aos desafios que surgem na "era digital", torna-se fundamental a articulação e o fomento de ações de formação que integrem os sujeitos a essa nova realidade.

2. OBJETIVOS

Considerando as particularidades acima descritas, o projeto tem como objetivos:

- Colaborar para a construção de saberes estéticos, artísticos e pedagógicos que considerem a mediação das TIC's em processos pessoais e coletivos de investigação e compreensão dos códigos contemporâneos;

- Ampliar o espaço de aprendizagem de disciplinas curriculares;

- Aprofundar conhecimentos sobre o uso das novas tecnologias no cotidiano das práticas acadêmicas;

- Propiciar a (auto)construção do conhecimento, através do uso das TIC's associado à criação de suportes simbólicos;

- Refletir criticamente sobre temas pertinentes à formação docente em Artes Visuais;
- Estimular a produção textual do grupo e a construção do conhecimento em rede;

- Instigar processos de (auto)formação através da pesquisa.

3. SOBRE A METODOLOGIA

Inicialmente recorremos ao levantamento bibliográfico sobre as relações entre a formação docente em Artes Visuais e as novas tecnologias da informação e da comunicação. Na continuidade procedemos à implementação do Ambiente Virtual de Aprendizagem, através da plataforma Moodle, disponibilizada pelo Centro de Educação a Distância da UFPel. Num primeiro momento privilegiamos a capacitação do grupo no uso das ferramentas disponibilizadas no AVA, incentivando a exploração do ambiente e seus recursos.

Na continuidade foram realizadas entrevistas estruturadas com os sujeitos da pesquisa com o intuito de investigar a experiência individual e coletiva com as novas mídias, o relacionamento dos sujeitos com o AVA e os pré-conceitos que os acadêmicos possuem sobre a contribuição das novas tecnologias para a formação docente em Artes Visuais.

As atividades no ambiente estão estruturadas de acordo com uma metodologia caracterizada como construtiva e dialógica. A abordagem privilegia a experiência como elemento de análise da realidade, valorizando as percepções dos sujeitos.

Das estratégias didáticas constam:

- discussões coletivas nos fóruns;
- produções textuais e imagéticas individuais;
- incentivo à pesquisa de materiais audiovisuais no ciberespaço como complementação às discussões em curso no ambiente;
- avaliação crítica dos processos em andamento;
- realização de diários de bordo como suporte fundamental para a avaliação continuada das atividades.

Na continuidade das ações de pesquisa, no primeiro semestre de 2011 estão sendo realizadas entrevistas semi-estruturadas com arte/educadores de escolas municipais e estaduais da cidade de Pelotas, com a intenção de elaborarmos um panorama da realidade escolar municipal, no que tange às instalações e equipamentos disponíveis, assim como, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em exercício para a utilização das TICs no cotidiano escolar da disciplina de Artes. Tal diagnóstico possibilitará direcionarmos as ações em acordo com a realidade escolar, além de alargar consideravelmente o horizonte das análises finais.

4. CONCLUSÕES PARCIAIS

A pesquisa está em desenvolvimento, sendo que já foram analisados os primeiros dados, levantados através de uma pesquisa quanti-qualitativa, obtidos por meio de uma entrevista estruturada com os docentes em formação. As questões foram elaboradas com o objetivo de investigar a experiência individual e coletiva com as novas mídias, o relacionamento dos sujeitos com o AVA e os pré-conceitos que possuem sobre a contribuição das novas tecnologias para a formação docente em Artes Visuais.

Com as práticas desenvolvidas, já é possível perceber o crescimento na qualidade da escrita dos acadêmicos, proporcionado pela constante troca de mensagens. O desenrolar das discussões faz com que os acadêmicos se confrontem e identifiquem os seus próprios erros e, desse modo, sejam estimulados a buscarem por si mesmos a correção idiomática. Além desse fato, de grande importância para a formação docente, identificou-se um crescente exercício reflexivo e crítico quanto a questões fundamentais relacionadas à Arte/Educação, ampliando significativamente os horizontes dos diálogos.

Os resultados positivos, de ganho qualitativo nas produções textuais, comprovam que as interações cognitivas baseadas nas redes virtuais estimulam o estabelecimento de inter-relações, atuando diretamente na formação da inteligência coletiva, assim como defendem Edith Litwin (2005) e David Buckingham (2008).

De acordo com os resultados parciais, é possível afirmar que todos os entrevistados têm acesso à internet, independente das motivações para a sua utilização. Esses sujeitos consideram importante a inserção das novas tecnologias em sala de aula, levando em consideração que elas já integram as práticas cotidianas da maioria dos indivíduos.

Embora todos acreditem que as TIC's contribuem para a qualificação dos processos de ensino-aprendizagem, 43% dos sujeitos investigados declararam sentirem-se inseguros quanto à utilização de tais recursos em suas práticas de estágio. Isso se deve ao fato de que as novas tecnologias são empregadas principalmente como facilitadoras de processos comunicativos corriqueiros, tais como a troca de *e-mails*, a participação em *chats*, ou em ambientes como o *msn*, por exemplo.

Sobre a questão "Nas observações realizadas em escolas, você testemunhou algum professor de Artes utilizando tais recursos?", 85% dos envolvidos responderam negativamente, ressaltando que tais instituições possuem os equipamentos necessários. Esse dado permite outras indagações a serem investigadas na continuidade das ações: Esse fato resulta do despreparo dos profissionais ou da indiferença frente às novas tecnologias? As direções das instituições estimulam o uso dos equipamentos?

A constatação dessa realidade possibilita refletir sobre uma situação semelhante identificada no contexto do próprio Centro de Artes da UFPel. No CA há equipamentos disponibilizados aos estudantes, entretanto eles são pouco explorados para os processos de ensino a distância. Embora 100% dos entrevistados tenham declarado não ter experiência anterior com EAD, identificaram-se três disciplinas do currículo inscritas no Moodle; nesses casos, porém, o ambiente só serve como depositário de textos, sem proporcionar a comunicação entre os sujeitos e o aprimoramento no uso dos recursos.

Considera-se que os primeiros resultados são contributos de suma importância para a análise dos rumos da investigação, visto que não apenas possibilitam constatar que o saber advindo da experiência gera conhecimento, como também dão visibilidade às dificuldades dos sujeitos em lidarem com as TIC's como mediadoras de processos pedagógicos na área do ensino de Artes.

REFERÊNCIAS:

BATESON, Gregory. **Pasos hacia uma Ecologia de la Mente**. Argentina: Editora Lúmen, 1997.

BUCKINGHAM, David. **Más allá de la Tecnologia** – Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial, 2008.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2001.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LITWIN, Edith. **Tecnologias Educativas em Tempos de Internet**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

MORIN, Edgar**. Educar na Era Planetária.** Portugal: Editora Instituto Piaget, 2004.

NOVAES, Adaulto (org.). **Muito além do Espetáculo**. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

Resumen: La investigación se refiere a la ampliación del espacio de aprendizaje de los contenidos del curso de Artes Visuales – Modo Licenciatura (UFPel) con la creación de Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA), como soportes pedagógicos complementarios a las actividades presenciales universitarias, con el objetivo de colaborar para la construcción de conocimientos estéticos, artísticos y pedagógicos considerando la mediación de las TIC's.

Palabras clave: Artes Visuales. Formación Docente. Nuevas Tecnologías.

CURRÍCULOS

Cláudia Mariza Mattos Brandão
Universidade Federal de Pelotas
Alfredo Rodrigues, 425/35, Cassino, Rio Grande, RS/Brasil
Fone: (53)91537095
attos@vetorial.net

Graduada em Artes Visuais/Licenciatura (FURG,1997), é especialista em Artes e Educação Física na Educação Básica (UFRGS, 2007), mestre em Educação Ambiental (FURG,2003) e doutoranda em Educação (UFPel). É professora assistente do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas, atuando no curso de Artes Visuais - Modalidade Licenciatura e no curso de pós-graduação lato sensu em Artes Visuais - Ensino. É responsável pelas disciplinas Fundamentos do Ensino da Arte e Artes Visuais na Educação. É líder do PhotoGraphein - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação, UFPel/CNPq e pesquisadora do GEPIEM, Grupo de Estudo sobre Imaginário, Educação e Memória. Tem experiência na Educação a Distância, tendo atuado como professora pesquisadora na especialização lato sensu Mídias na Educação (IFSul/FURG).

Sílvia Vargas Vasconcelos de Escobar
Universidade Federal de Pelotas
Rua Senador Mendonça, 745/202, Centro, Pelotas, RS/Brasil
Fone: (53)91196490
sylvica.escobar@gmail.com

Pós-graduanda do curso de Especialização em Artes- Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bacharelanda em Artes Visuais (UFPel). Graduada em Artes Visuais- modalidade Licenciatura (2009) (UFPel). Técnica em Design-Programação Visual (IF-SUL) . Foi bolsista monitora das disciplinas de Fundamentos do Ensino da Arte I e II e Artes Visuais na Educação II e III do curso de Licenciatura em Artes Visuais-UFPel (2010). Atualmente é colaboradora das ações educativas com crianças, auxiliar na montagem de exposição e projetos gráficos de exposições no MUSEU PARQUE DA BARONESA. É Participante do PHOTOGRAPHEIN - Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação

(UFPel/CNPq), e pesquisadora Integrante da equipe acadêmica do Projeto de Pesquisa " As novas tecnologias no ensino de Artes Visuais" IAD/UFPel .

UMA PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DO MAPA DE CLICAGEM (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES) E DAS MENSAGENS INSTANTÂNEAS DO MOODLE PARA AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE BIOCOMBUSTÍVEIS TURMA 2010/2 DO IFSUL CAMPUS PELOTAS VISCONDE DA GRAÇA (CAVG)

Autor 1: Cristiane Silveira dos Santos

Email: kriskabespanhol@gmail.com

Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense Campus Pelotas Visconde da Graça (CAVG). Licenciada em Letras - Licenciatura Plena - Habilitação Português/Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPel). Doutoranda em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPel).Possui bolsa de docência pelo Programa ETEC Brasil (NETAD – CAVG) desempenhando, concomitantemente, as funções de corretora linguística e professora da disciplina de Português Instrumental dos Cursos Técnicos a distância de Agroindústria, Administração, Biocombustíveis e Contabilidade. Temas de interesse: aquisição da escrita (erros ortográficos de alunos do ensino médiointegrado ao técnico) e EAD.

Autor 2: Andrea Paz Genovese

Endereço: Endereço: Av. Eng. Ildefonso Simões Lopes, 2791 Pelotas - RS - Contato: (53) 32776700

Email: geatao@gmail.com

Professora da Escola Técnica Estadual Profª Sylvia Mello, atualmente fazendo parte da equipe diretiva e bolsista pelo Programa ETEC Brasil (NETAD – CAVG), exercendo a função de tutora do curso de Biocombustível.

Licenciada em Física pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel), Licenciada em Filosofia e Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Lógica e Filosofia da Ciência pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e Especialista em Mídias na Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas. Mestre em Ciências do Curso de Pós-Graduação em Educação (UFPel).

Línea Temática: Evaluación del aprendizaje mediado por nuevas tecnologías.

RESUMO

Este trabalho descreve e analisa uma experiência de aprendizagem e avaliação realizada com uma turma do curso a distância de Biocombustíveis 2010/2 do IFSUL–Campus CAVG, na disciplina de Português Instrumental, em que os recursos “Mapa de Clicagem” e “Mensagem Instantânea” do Moodle foram utilizados para monitoramento e recondução dos alunos para a leitura e execução das atividades propostas.

Palavras-chave: Recursos do Moodle. Aprendizagem. Processo de Avaliação.

1.0 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo visa contribuir para que a prática docente de professores e de tutores que trabalham com Educação a Distância possa vir a ser mais qualificada, a partir do uso de recursos disponíveis no AVEA MOODLE, sendo que no nosso caso, abordaremos especificamente a utilização do recurso “Mapa de Clicagem”[258] e “Mensagem Instantânea.”[259]

Sabemos que hoje, a EAD é uma possibilidade real de inserção na educação formal de uma grande parcela da população adulta que, por inúmeros motivos, não pode estudar presencialmente. A criação de cursos de graduação e agora, de cursos técnicos e tecnológicos na modalidade a distância tende a fazer com que esses alunos, antes alijados do processo educacional presencial, hoje possam ter a possibilidade de organizar seu tempo e vida cotidiana em função da demanda do curso que pretendem realizar a distância. O fator “tempo”, em tese, proporcionado pela EAD os auxilia para que possam vir a dedicar melhor seu tempo livre às leituras e à realização das atividades do curso, concomitantemente com suas atividades laborais e familiares. Isso em tese.

[258] Também denominado de “Relatório das Atividades” realizadas no AVEA Moodle, recurso bastante útil para verificação de acesso aos materiais disponibilizados para consulta e estudo nos cursos elaborados nessa plataforma.

[259] Tipo de mensagem interna do AVEA MOODLE que permite que os participantes de um determinado curso possam comunicar-se via ambiente. As mensagens são entregues aos participantes assim que os mesmos acessam o ambiente e são armazenadas no histórico da plataforma.

O que temos constatado, em nossa instituição de ensino[260], em relação ao perfil da maioria dos alunos que iniciam nossos cursos técnicos a distância (Agroindústria, Administração, Biocombustíveis e Contabilidade), é que existe, por assim dizer na visão desses alunos, o senso comum de que cursos a distância são mais fáceis do que aqueles presenciais, que a exigência por parte dos professores é consideravelmente menor e que poderão realizar as atividades num curto espaço de tempo (um, dois dias no máximo) e de uma vez só.

Desse modo, ao se depararem com diversos materiais a serem consultados (artigos, textos, vídeos, músicas, sites, entre outros) e de atividades a serem realizadas valendo nota e com data de entrega estipulada, há uma tendência, por parte dos alunos, de não conseguirem organizar-se para a leitura dos materiais, muitas vezes, deixando para os finais de semana a realização de *todas* as atividades e também a leitura dos subsídios oferecidos. Perde-se, portanto, o processo de desenvolvimento intelectual, nos moldes teorizados por Bruner[261] (1969, p.65) quando esse afirma que:

> Consiste a instrução em conduzir o estudante ao longo de uma sequência de proposições e confirmações, de um problema ou conjunto de conhecimentos, que aumentem a sua aptidão para compreender, transformar e transferir a assunto em estudo. Em resumo, a sequência em que o aluno recebe a matéria de um campo do conhecimento influi na facilidade de compreensão. (p.65)

Esses alunos, para se apropriarem de novos conhecimentos necessitam de "andaimes" (nesse caso, os materiais disponibilizados pelo professor para acesso), com os quais vão apoiando os novos saberes sobre aqueles que já obtiveram anteriormente. Constatado, pois, que grande parte do material de consulta e apoio, oferecido na disciplina de Português Instrumental não era sequer aberto e procurando uma maneira de reverter a situação apresentada, tentamos equacionar o problema utilizando dois recursos bastante simples do AVEA MOODLE, a saber: o "Mapa de Clicagem" associado à "Mensagem Instantânea" que foram utilizados, em caráter experimental com a turma do curso de Biocombustível 2010/2.

[260] IFSUL – Campus Pelotas Visconde da Graça (CAVG).

[261] BRUNER, Jerome. *Uma nova teoria da aprendizagem*. 2ª Ed. Tradução de Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro:Edições Bloch,1969. p.65.

Acreditamos que essa experiência de monitoramento dos hábitos de estudo dos alunos e de avaliação podem nos dar subsídios para auxiliá-los a aproveitarem melhor os materiais disponibilizados na disciplina dada, fazendo com que realizemos intervenções junto aos mesmos em tempo real, ou seja, enquanto há tempo para trazer o aluno de volta às discussões que estão ocorrendo na disciplina em questão. Esse fato pode, inclusive, modificar o índice de evasão das turmas, outro fator que muito nos tem preocupado. Antes de passarmos à apresentação da metodologia utilizada nessa experiência, apresentaremos alguns dados relevantes sobre o perfil da turma e sobre os dois recursos do moodle utilizados nessa intervenção.

1.1 OS DADOS DA TURMA DE BIOCOMBUSTÍVEIS 2010/2

Analisando o "Perfil" no Moodle da turma alvo desse estudo verificamos que ela é composta por 58 alunos divididos em 05 pólos (cidades do RS): Alegrete, Bagé, Canguçu, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. Na sua maioria, são alunos oriundos de classes trabalhadoras, que estão já há algum tempo longe da educação formal e que dividem seu tempo entre o trabalho, tanto em atividades no comércio – na maioria na área de vendas, e também como profissionais liberais, tais como comerciantes de pequenos negócios, cabeleireiras, manicures, entre outras e o curso técnico. Há, ainda, uma parcela dos nossos alunos que já possui outro curso técnico ou de graduação e buscam novas chances no mercado de trabalho da cidade e região. Em menor número, há também alunos egressos do ensino médio.

No geral, todos visualizam a realização do curso técnico oferecido pelo NETAD/CAVG como outra oportunidade de trabalho, mais qualificada e com melhor remuneração do que aquela que já possuem. Por fim, os alunos da turma 2010/2 de Biocombustíveis entraram através de complemento de vagas que não foram preenchidas no edital do primeiro ingresso de 2010.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O "MAPA DE CLICAGEM" E A "MENSAGEM INSTANTÂNEA" DO AVEA MOODLE

O “Mapa de Clicagem do Moodle”, também conhecido como **Relatório das atividades** localiza-se no Perfil do aluno. Ao clicarmos nesta ferramenta, logo visualizaremos as diversas caixas ou *box* em que estão inseridas as atividades e/ou materiais disponíveis na disciplina.

Ao lado das atividades propostas na disciplina, teremos o número de vezes que o aluno acessou o material, bem como a data com dia, mês, ano e horário exato da visita. Ainda entre parênteses teremos o tempo, em dias, do último acesso ao material. Nas atividades que valem nota essa estará especificada ao lado da mesma. Quando algum material ou atividade não for acessado aparecerá um traço (-) ao lado do item. Como podemos verificar, o “Mapa de Clicagem” é um instrumento de avaliação quantitativa do desempenho do aluno no ambiente virtual.

Em relação à “Mensagem Instantânea” podemos dizer que é um dos recursos do moodle mais conhecidos pelos usuários dessa plataforma. Ao acessarmos o perfil do participante (aluno) podemos visualizar ao lado do *link* “Acesso como”, um outro denominado “Enviar Mensagem”. Ao clicarmos nesse último, abre-se uma caixa de mensagem abaixo do nome e foto do usuário. Assim, podemos enviar mensagens diretamente aos integrantes via AVEA MOODLE de forma instantânea, e com a certeza de que nosso interlocutor a receberá assim que acessar o ambiente.

É essa característica da “Mensagem Instantânea” que associada ao monitoramento com o “Mapa de Clicagem” poderá vir a nos auxiliar de forma ativa em relação à participação dos alunos durante nossa disciplina, uma vez que teremos as seguintes certezas comprovadas pelo AVEA MOODLE: que os alunos *estão/não estão* acessando os subsídios dados, que eles receberão nossas solicitações via mensagem sempre que entrarem no ambiente e que nossos avisos, bem como retornos, estarão gravados no histórico das mensagens.

Passamos, na próxima seção, à explicitação da metodologia utilizada durante a disciplina de Português Instrumental para que possamos ir discutindo nossa posição favorável em relação à utilização do “Mapa de Clicagem” e da “Mensagem Instantânea” como forma de qualificar nosso fazer pedagógico junto ao aluno de EAD.

2.0 A METODOLOGIA DE INTERVENÇÃO APLICADA PARA MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA TURMA DE BIOCOMBUSTÍVEIS 2010/2 DO IFSUL CAMPUS PELOTAS CAVG

2.1 A ORGANIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A disciplina de Português Instrumental foi organizada em duas semanas (de 8/11/2010 até 22/11/2010). Na primeira semana foi trabalhado o conteúdo de "Variação e Preconceito Linguístico". Para essa primeira etapa, os alunos precisaram consultar cinco materiais específicos[262], mais quatro complementares[263] para poderem realizar as duas atividades que consistiam na participação em um "Fórum de Discussão" e da elaboração de um "Glossário" com termos específicos do falar de suas regiões, sendo que cada atividade valia 5,0 pontos cada.

Já na segunda semana, o conteúdo trabalhado foi "Blog e Gêneros Textuais", em que os alunos, após consultarem seis tipos de materiais[264] como subsídios específicos sobre o assunto, mais três complementares[265] deveriam aplicar tais conhecimentos criando, em grupos, um blog. A atividade em grupo valia 15,0 pontos. Finalmente, fechando a disciplina de Português Instrumental, os alunos utilizaram outro recurso do moodle, o "Questionário de Múltipla Escolha", que continha questões sobre o conteúdo das duas semanas, valendo 5,0 pontos e totalizando 30,0 pontos de atividades no AVEA MOODLE.

Ressaltamos que a organização da disciplina foi cuidadosamente pensada no sentido de que na primeira semana os alunos se habituassem em acessar todos os materiais disponibilizados, a fim de que na semana seguinte tivessem menos dificuldade em organizar o blog, já que para a realização desse, os alunos precisariam, necessariamente, acessar todo o material disponível para o seu desenvolvimento.

Passamos, na próxima seção, aos desdobramentos dessa intervenção.

---

[262] / //

[263] Letra e Vídeo música Protocolo (Ana Carolina) / Letra e Vídeo música Cuitelinho (Paulo Vanzolini / Antônio Xandó)/Vídeo Preconceito Linguístico/ Vídeo Chico Bento vai ao Shopping.

[264] Como criar e gerir um blog?/Blog: produzindo textos na WEB/ Blog passo a passo/ Artigo: 7 motivos para criar um blog/Exemplos de Blog/Conversando sobre gêneros e tipos textuais.

[265] Informativo sobre blogs/Sobre gêneros e tipos textuais/Dicas de livros sobre tipos e gêneros textuais.

3.0 O MONITORAMENTO DO "MAPA DE CLICAGEM" NA PRIMEIRA SEMANA

Assim que o ambiente foi aberto para os alunos logo percebemos que nosso trabalho no monitoramento do "Mapa de Clicagem" seria intenso. Basicamente, mais de 95% dos alunos abriam somente o Guia Didático[266] da disciplina, (depois ficamos sabendo o motivo disso), não acessavam o áudio de apresentação da disciplina, em que avisávamos que as atividades deveriam ser realizadas somente *após* a leitura dos subsídios e que nelas deveria aparecer o conteúdo estudado, e iam direto para o "Fórum de Discussão" postarem qualquer coisa que pudesse responder à provocação feita no fórum,- *"Não existe preconceito linguístico, mas sim preconceito social"*.

Logo depois, verificávamos que os alunos já acessavam o "Glossário" e postavam uma expressão qualquer da região, que muitas vezes que não correspondia ao solicitado por nós na atividade[267]. Portanto, em menos de meia hora, quando muito, a grande maioria dos alunos poderia ficar com os pontos atribuídos à execução das atividades sem esforço algum e, tampouco, adquirir algum conhecimento sobre o que o conteúdo da semana abordava. Neste momento o "Mapa de Clicagem" passou a exercer um papel fundamental na qualificação do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.Em conjunto com os tutores designados para nos auxiliarem no acompanhamento da disciplina, começamos a contatar via "Mensagem Instantânea" do ambiente, um por um dos mais de 50 alunos que não haviam acessado os materiais disponibilizados na disciplina, alertando-os sobre o fato de que suas atividades teriam a nota descontada, caso não aparecesse no conteúdo das mesmas o teor dos subsídios disponíveis.

Até este momento, acreditávamos que os alunos poderiam estar querendo "burlar o sistema" em busca de uma forma mais fácil de aprovar na disciplina. No entanto, os retornos que tivemos de nossas mensagens mostraram-nos outra faceta que não estávamos sequer pensando naquele momento, ou seja, como a turma era iniciante, e haviam apenas tido uma disciplina de "Fundamentos de Educação a Distância" os alunos nos responderam que acreditavam que tudo o que precisavam saber estava no Guia

[266] Guia didático configura-se, em nossos cursos do NETAD/CAVG, como instrumento de apresentação geral da disciplina em curso, que contém informações sobre a disciplina, a descrição dos conteúdos a serem vistos, prazos de entrega de trabalhos, bibliografia, etc.

[267] Foi solicitado na atividade que os alunos postassem expressões idiomáticas usadas na região ou, então, variações linguísticas recorrentes no falar coloquial da cidade que residiam.

Didático e, por esse motivo, após lerem o que continha no Guia passavam direto à realização das atividades propostas. Obviamente, tivemos que mandar nova mensagem instantânea a todos os participantes, via moodle, solicitando que ouvissem com atenção o áudio da disciplina e que "antes" de realizarem as tarefas eles deveriam ler os subsídios dados.

Não podemos ser ingênuos a ponto de pensar que não possa ter havido, por parte dos alunos, uma tentativa de "facilitação" da realização das atividades e obtenção das notas. Também não podemos garantir que todos aqueles que clicaram nos materiais os leram realmente, mas para isso, nos cercamos de algumas medidas que, mesmo simples nos mostraram se os alunos realmente estavam lendo o que disponibilizamos. Entre elas, organizamos as atividades de uma forma que o aluno precisasse ler o material dado e buscasse nele pontos específicos para respondê-lo[268].Assim, deixamos que eles refizessem as atividades da primeira semana e notamos, via "Mapa de Clicagem" que quase todos os alunos acessaram os materiais e qualificaram suas respostas. Na segunda semana, percebemos através do "Mapa de Clicagem" que os alunos estavam acessando os materiais e somente depois disso, é que estavam realizando as atividades, e de forma satisfatória. Aqueles que não acessavam os subsídios eram chamados a fazê-lo, insistentemente, fato que acabavam por realizar, embora as atividades fossem valoradas de forma diferente daqueles que acessaram todos os materiais disponíveis de imediato.

Sabemos que grandes são os desafios quando se fala em EAD, mas não podemos nos esquecer de que a demanda educacional no Brasil nos impele a modificar nossa forma de estudar e, principalmente, de avaliar quando estamos focalizando os cursos a distância. Litwin[269] (2001, p.21) afirma que:

> O desafio permanente da educação a distância consiste em não perder de vista o sentido político original da oferta, em verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos, em identificar as propostas de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente e em analisar de que maneira os desafios da 'distância' são tratados entre alunos e docentes e entre os próprios alunos (...) O verdadeiro desafio continua sendo o seu sentido

[268] O enunciado da atividade do Fórum solicitava que os alunos trouxessem para a discussão pontos dos textos lidos ou dos vídeos vistos que fundamentassem sua opinião.

[269] LITWIN, E. (Org.). 2001. *Educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, p.21

> democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais. (2001, p.21)

Seguindo a linha de pensamento desse autor e pensando nos alunos da turma de Biocombustíveis/2 deveríamos nos perguntar o motivo pelo qual eles, num primeiro momento, não conseguiram "dar o significado real" para os ícones que levavam até os materiais da disciplina no AVEA.

Pensando sobre o foco de pessoas inseridas digitalmente na sociedade de comunicação, **nós**, seria impensável, óbvio talvez, que aqueles ícones não estivessem lá para serem todos acessados. Mas se visualizarmos a questão sob ponto de vista de pessoas que recém estão entrando nesse "mundo virtual" (o caso de muitos de nossos alunos), as obviedades começam a ser vistas de forma diferente.

Segundo Azevedo e Gonçalves[270] (2006, p.14):

> Quando se traça o perfil de aprendiz construtor de seu conhecimento e se propõe ao professor, um novo papel no processo ensino/aprendizagem, tem-se a aprendizagem como uma contínua abertura para modificações, implicando desde um repensar individual do educando e do educador, até posturas coletivas que se refletem em projetos comuns de ação integradora, quebrando paradigmas estabelecidos, como o do ensino exclusivamente presencial, por exemplo, e estabelecendo novas práticas administrativas, tanto no âmbito do curso quanto da instituição. (p.14)

Além disso, não podemos esquecer de que todos nós, tanto professores, como tutores e alunos somos frutos da modalidade presencial, que via de regra privilegia "O Guia Didático", o "Manual de Instruções", a "realização da tarefa pura e simples", portanto, não é de se estranhar que os alunos da turma de Biocombustíveis 2010/2, ao se depararem com vídeos, músicas, anúncios de

[270] AZEVEDO, Adriana B. GONÇALVES, Elisabeth M. *Nova Postura Educacional para Educação à distância: a experiência da Universidade Metodista de São Paulo*. Disponível em: , 16/03/2011

propaganda acabassem por eleger o "Guia Didático" como fonte mais segura e "didática" (como o próprio nome diz) para ser consultado.

Como bem nos lembra Moran (2008, p.5)[271]

> A aprendizagem on line é uma constante no dia a dia, no trabalho, em casa, na vida. A educação formal precisa incorporar muito mais profundamente todas as possibilidades destes novos ambientes, principalmente focando o aluno e a participação como eixos de uma educação ativa e transformadora. É possível combinar, quando necessário,tele-aulas para milhares de alunos e atividades colaborativas em grupos, que construam situações vivas de aprendizagem compartilhadas. Podemos aproveitar o melhor do modelo de transmissão com as vantagens do modelo de colaboração. Podemos avançar muito mais na integração dos modelos focados na transmissão, no conteúdo e no professor com os modelos colaborativos de efetiva pesquisa, colaboração e compartilhamento. Teremos inúmeras possibilidades de aprendizagem que combinarão o melhor do presencial (quando possível) com as facilidades do virtual. O importante é que os alunos aprendam de verdade no presencial e no on-line.

Já Palloff e Pratt[272] (2002, p.26) afirmam que "O surgimento do computador para o propósito de educar criou uma redefinição do que se quer dizer quando se fala em educação a distância", a que Azevedo e Gonçalves (2006, p. 04) acrescentam que:

> (...) a EAD a partir do computador e do desenvolvimento da Internet, criou um novo paradigma no processo ensino-aprendizagem, revendo, fundamentalmente, os papéis do professor, do aluno e da instituição. (2006, p.04)

Acreditamos que tais posturas acerca dos processos de ensino e de aprendizagem nos cursos a distância necessitam estar constantemente sendo

[271] MORAN, José Manuel ***Os modelos educacionais na aprendizagem on-line***. (2008) Disponível em: 29/04/2011.

[272] PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço* – estratégias eficientes para a sala de aula on-line. Porto Alegre : Artmed, 2002. p.26

reavaliadas pelo grupo de professores e de tutores, a fim de que não acabem por transformarem-se em conceitos vazios e sem conexão com a prática cotidiana.

4.0 PALAVRAS FINAIS

Finalizamos nosso artigo ressaltando a ideia que temos de que a EAD é uma "nova modalidade de ensino a ser pensada" e que ações pedagógicas simples tais como utilizar os recursos "Mapa de Clicagem" do Moodle associado à "Mensagem Instantânea" podem ser boas formas para refletir sobre nossa prática docente *online* qualificando-a cada vez mais, de forma a podermos auxiliar nossos alunos a "aprender a aprender" nas palavras desse grande educador Paulo Freire, que anteviu a possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir do ato simples de modificar práticas pedagógicas bancárias e desprovidas de sentido, colocando em seu lugar, outras que tivessem significação.

Diz Freire[273] (2003, p.118/119) o seguinte:

> É por isto, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isto não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas, ao mesmo tempo da boniteza da docência e da discência. (p.118/119)

A proposta de intervenção aqui apresentada utilizando o "Mapa de Clicagem" e a "Mensagem Instantânea" do Moodle é trabalhosa e exige tanto do professor da disciplina quanto dos tutores uma redobrada atenção em relação aos alunos e também um considerável acúmulo de trabalho devido às suas especificidades.

[273] FREIRE, P. Disponível em 16/02/2011.

Em contrapartida, parece-nos, que a proposta aqui apresentada pode oferecer ao professor da disciplina/eixo e também aos tutores dos cursos a distância um perfil bastante claro do nível envolvimento dos alunos em relação às atividades propostas no curso, bem como pode também apresentar pontos seguros de monitoramento e de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem, que se bem conduzidos, poderão vir a auxiliar os aprendentes à modificar seus hábitos de estudo, bem como a sua postura como participantes de um curso de EAD.

RESUMEN

Este artículo describe y analiza una experiencia de aprendizaje y de evaluación en una clase del curso a distancia sobre Biocombustibles 2010 / 2 IFSUL-Campus CAVG de la asignatura de Portugués Instrumental. Las herramientas “Mapa de tocar” y "Mensaje Instantáneo" del Moodle han sido utilizados para monitorear y reconducir a los estudiantes a la lectura y a la ejecución de las actividades propuestas.
Palabras clave: Características del Moodle. El aprendizaje. Proceso de evaluación.

Anales del I Encuentro internacional del conocimiento : diálogos en nuestra América / I Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la Integración en el Conosur, 5, 6, e 7 de mayo 2011, Pelotas, Brasil – Pelotas (RS) : Instituto Federal Sul-rio-grandense/IFSul, 2011 - ISSN 2238-0078

DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL EM UM TELECENTRO COMUNITÁRIO

André Fernando Rollwagen

Telecentro Comunitário - Selbach – RS

andre.rollwa@gmail.com

Bacharel em Informática e Especialista em Ciência da Computação pela UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta. Atualmente é Professor de informática no Telecentro Comunitário da cidade de Selbach-RS, onde desenvolve projetos de inclusão digital. Foi professor da Escola Técnica Alto Jacuí por nove anos e programador de computadores por seis anos. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Programação, Banco de Dados, Análise de Sistemas e Inclusão Digital.

RESUMO

Esta pesquisa expõe os desafios vividos por um docente no processo de inclusão digital de diferentes grupos, em um telecentro comunitário. Considerando que inclusão digital não é simplesmente disponibilizar tecnologia aos usuários, demonstramos como a apropriação dos aparatos tecnológicos pode reverter-se num processo emancipatório maior, mostrando a relação inclusão digital *versus* exclusão social no cotidiano de aprendizagem do grupo.

Palavras-chave: Inclusão digital. Educação informal. Desafios.

INTRODUÇÃO

A tecnologia está inserida em nossas vidas de várias maneiras, às vezes passando despercebida. Basta olhar ao redor para encontrarmos inúmeros exemplos, como em um forno micro-ondas, uma máquina de lavar, nos carros, celulares e nos computadores. Paralelamente, a popularização da internet facilitou a comunicação entre os povos, com baixo custo se relacionada aos meios de comunicação tradicionais. Neste sentido, podemos dizer que um computador sem acesso à internet tem sua utilização limitada, sendo usado para tarefas simples como digitação de textos, criação de planilhas eletrônicas, e jogos entre outros.

Este artigo tem o intuito de apresentar as experiências e desafios vividos por um docente no processo de inclusão digital de diferentes grupos, em um telecentro comunitário no interior do Estado do Rio Grande do Sul. De maneira geral, podemos dizer que no processo de inclusão digital, além da disponibilização da tecnologia, devemos fomentar conhecimentos para que o usuário possa trabalhar com a informática de forma autônoma. Assim, no primeiro item deste trabalho, conceituamos inclusão digital. No item dois, apresentamos nosso telecentro e alguns projetos sociais desenvolvidos na comunidade. Na sequência, analisamos a relação inclusão digital *versus* exclusão social, e os reflexos no cotidiano de aprendizagem deste grupo. No item seguinte, partindo da realidade apresentada

nesta comunidade, explicitamos os principais desafios vivenciados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, na educação informal, representada pelo telecentro de informática, e finalizamos com as considerações finais.

1. INCLUSÃO DIGITAL

Segundo Silveira (2009)[274], a tecnologia está diretamente ligada à capacidade de gerar conhecimento; mas, para isso, a sociedade deve estar incluída nesse meio. Neste contexto, considera-se imprescindível a massificação do uso das tecnologias da informação por todos os segmentos da sociedade.

Para incluir a comunidade em um meio tecnológico, principalmente a ala mais carente, deve-se disponibilizar ferramentas adequadas como computador com acesso à internet, impressora, em um local adequado com profissionais para instruir e auxiliar os usuários na utilização deste ambiente fornecendo "os conhecimentos necessários para utilizar com um mínimo de proficiência os recursos de informática e de telecomunicações existentes" (SAMPAIO, 2000)[275].

Em linhas gerais, inclusão digital é um processo de alfabetização tecnológica que deve tornar a pessoa apta a usar o computador, tendo conhecimento sobre seu funcionamento geral, incluindo *hardware* e principalmente *software*. Deve também desenvolver a capacidade de criar, difundir e acessar a informação de modo automatizado (CÂMARA, 2005)[276].

O processo de inclusão digital objetiva servir à comunidade como um agente facilitador de tarefas diárias relacionadas à tecnologia, desenvolver valores sociais e culturais, disseminar o conhecimento tecnológico e, principalmente, a inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, consequentemente ocasionando a sua inclusão social.

Neste contexto, o telecentro comunitário é apresentado como uma alternativa de inclusão digital para a comunidade, com o intuito de inserir o cidadão no âmbito tecnológico, dando-lhe condições de aprimorar seus conhecimentos técnicos na busca de um futuro profissional promissor.

---

[274] SILVEIRA, Sérgio Amadeu. Inclusão digital, software livre e globalização contra-hegemônica. Software Livre No Governo Brasil. . 2009. 01/03/2011.

[275] SAMPAIO, *Jorge Thade*. *INCLUSÃO DIGITAL. www.referencias.onid.org.br/media/arquivos/Incluso_digital .doc.* São Paulo 2000. 22/03/2011.

[276] CÂMARA, Mauro Araújo. *Telecentros como instrumento de inclusão digital: perspectiva comparada em Minas Gerais*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

2. O TELECENTRO COMUNITÁRIO

O telecentro comunitário é um ambiente público equipado com computadores conectados à internet, com banda larga, impressoras, *scanners*, *webcam* e outros equipamentos audiovisuais, onde são desenvolvidas atividades com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), permitindo ao cidadão interagir com outros que tenham acesso a esses recursos (PAIVA, 2010)[277].

Segundo Darelli (2003, p. 25) *apud* Câmara(2005, p. 17)[278], também pode-se definir um telecentro como sendo:

> Um centro de atendimento coletivo que oferece serviços, em regime de parcerias, aos diversos segmentos da sociedade da área urbana e da área rural, utilizando facilidades de telecomunicações e de informática e atuando como agente de desenvolvimento econômico, político e sócio-cultural.

Os telecentros comunitários objetivam disponibilizar tecnologias e serviços, democratizando o acesso às TICs, mas somente isso não é suficiente, a sociedade precisa ser instruída a conviver e desfrutar da tecnologia da informação, o que interfere na educação da comunidade para o uso da tecnologia. A sociedade deve ser capaz de interpretar e filtrar a informação de acordo com as suas necessidades, apropriando-se de seus benefícios (DARELLI, 2002)[279]. Desta forma, tem-se uma parcela maior da comunidade interagindo com o computador, ultrapassando barreiras e dificuldades e reduzindo a exclusão digital, objetivando o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas (PAIVA, 2010)[4].

Um dos primeiros projetos de inclusão digital do Governo Federal foi idealizado em 1992, com a inauguração de um telecentro comunitário na cidade de Brusque, em Santa Catarina (DARELLI, 2001, p.22) *apud* (CÂMARA, 2005)[5]. Contudo, o tema passou a ser amplamente debatido a partir de 2004, com o projeto Casa Brasil, constituído pelos Ministérios da Ciência e Tecnologia, das Comunicações, do Desenvolvimento e do

[277] PAIVA, Carlos. *Conheça o Telecentro.* Telecentros Comunitários – Programa de inclusão digital do Ministério das Comunicações. . 2010. 20/0302011

[278] CÂMARA, Mauro Araújo. *Telecentros como instrumento de inclusão digital: perspectiva comparada em Minas Gerais*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

[279] DARELLI, Lúcio Eduardo. *Telecentro como instrumento de inclusão digital para o e-gov brasileiro*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: UFSC, 2002.

Planejamento. O projeto teve como missão encontrar uma nova forma de democratizar o conhecimento, para gerar riquezas e bem-estar focado no desenvolvimento social.

Segundo Paiva (2010)[280], entre as principais atividades a serem desenvolvidas pelos usuários do telecentro estão: uso livre dos equipamentos; acesso à internet; cursos de informática básica; curso de navegação na internet; uso preferencial de softwares de plataforma aberta e não proprietária, conforme as diretrizes do Governo Federal; realização de oficinas de capacitação e oficinas diversas que possam utilizar as TICs disponíveis no telecentro; produção e compartilhamento de conhecimento coletivo (conteúdos produzidos a partir das capacitações); realização de atividades sócio-culturais para mobilização social e/ou divulgação do conhecimento; oficinas de alfabetização digital.

Os telecentros de informática são fornecidos aos municípios pelo Governo Federal, sob coordenação do Ministério das Comunicações, através do programa Governo Eletrônico – Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC). O programa objetiva a inclusão digital em locais de difícil acesso, e em comunidades menos favorecidas (CASA BRASIL, 2011)[281].

O GESAC também incentiva o uso de softwares livres, aplicativos e sistemas operacionais cujas licenças permitam livremente a execução, estudo, alteração, cópia e distribuição do produto, sem restrições, impedimentos ou ônus de quaisquer espécies. Por isso, toda a plataforma multiserviços para os telecentros foi desenvolvida em software livre.

Segundo dados do Ministério das Comunicações, uma das maiores deficiências em relação ao uso competente dos telecentros é a falta de conhecimento técnico dos monitores formados em outras áreas, ou muitas vezes, a baixa escolaridade das pessoas da própria comunidade, que atuam como instrutores sem treinamento para esta função. Procurando melhorar o desempenho dos telecentros comunitários, o programa GESAC fornece capacitação de multiplicadores[282] em todo país, independente de idade, formação ou área de atuação (GESAC, 2011)[283].

O telecentro comunitário de Selbach-RS, objeto de nossa pesquisa, é monitorado por dois professores graduados e especialistas em Ciência da Computação, os quais também recebem atualizações freqüentes, através dos diversos cursos de capacitação de multiplicadores ministrados pelo GESAC.

[280] PAIVA, Carlos. *Conheça o Telecentro.* Telecentros Comunitários – Programa de inclusão digital do Ministério das Comunicações. . 2010. 20/0302011

[281] Casa Brasil. *Oficina telecentros comunitários: uma nova utopia de escola.* .

[282] São professores ou instrutores responsáveis por repassar os conhecimentos adquiridos sobre as TICs aos usuários do telecentro.

[283] *Software livre no GESAC*. Inclusão digital direito de todos . 10/03/2011.

A estrutura física deste telecentro é formada por dez computadores, um servidor de internet e de arquivos, todos estes computadores com monitores LCD de 15 polegadas, ligados em estabilizadores, um roteador wireless, uma impressora laser, um *data show* para ministrar as aulas e uma *webcam* para monitorar o laboratório. O acesso à internet é disponibilizado via satélite através do projeto GESAC.

A internet comunitária do telecentro disponibiliza equipamentos para uso de forma livre, permitindo digitação de trabalhos, acesso à internet, pesquisas, uso de redes sociais, comunicadores instantâneos, jogos educativos entre outros. Também são ministrados cursos de informática básica e avançada, com carga horária de 40 horas/aula, para a comunidade em geral. Os cursos são moldados conforme as necessidades das turmas, normalmente divididas por faixa etária. O acesso também é proporcionado aos alunos com necessidades especiais da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Dois projetos também importantes são as oficinas com crianças do Projeto Apoio sócio-educativo em meio aberto (ASEMA) com idade pré-escolar e séries iniciais. No projeto ProJovem Adolescente estão incluídos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, ou em situação de risco social (PROJOVEM, 2011)[284].

Após esta apresentação geral do funcionamento do telecentro e dos cursos oferecidos, no item a seguir explicitamos algumas reflexões sobre a relação entre inclusão digital *versus* exclusão social, ou seja, de que forma o processo de utilização das tecnologias pode reverter-se num processo emancipatório maior dos utilizadores.

3. A RELAÇÃO INCLUSÃO DIGITAL *VERSUS* EXCLUSÃO SOCIAL

Com a grande evolução das tecnologias, tem-se um ganho na qualidade de vida das pessoas. Segundo Fiori (2001)[285] este progresso tende a aumentar a desigualdade social, considerando que pessoas privilegiadas financeiramente têm maior e mais rápido acesso às TICs, consequentemente tendo melhores oportunidades, ampliando a disparidade entre as classes sociais. Essa disparidade, no entanto, pode ser diminuída na medida em que o cidadão se apropria das tecnologias e faz deste processo um agente transformador de sua realidade, ou

[284] *Projovem Adolescente*. Secretaria de desenvolvimento social. . 20/03/2011
[285] FIORI, José Luís. *60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

seja, passa a agir com mais autonomia em seu cotidiano. De acordo com Sá Filho (2006, p. 204)[286]

> Apesar da necessidade explícita de inclusão digital para a inserção das comunidades socialmente vulneráveis no fórum democrático, muito leva a crer que a inclusão digital por si só não garanta a inclusão social, apesar de colaborar com o processo de conquista de direitos ao favorecer o surgimento de oportunidades e alternativas para isto. Entretanto, talvez seja possível afirmar com maior segurança que a condição oposta, de exclusão digital, seja um elemento de fortalecimento da exclusão social e talvez, em breve, de sua determinação.

Interagindo com as ideias do autor, podemos dizer que há um ponto a ser tratado com cautela – a relação das tecnologias com a vida social dos cidadãos. Isto significa dizer que, como insiste o autor, não necessariamente a inclusão digital se reverta em inclusão social, mas a exclusão digital, à medida que ganha força, apresenta relação estreita com a exclusão do mundo social.

Neste contexto, Filho (2007)[287] diz que os cidadãos das comunidades carentes e com poucas oportunidades de emprego sofrem uma exclusão maior, incluindo uma exclusão cultural, que impede que o cidadão tenha uma educação apropriada. Outro agravante é que localidades afastadas dos grandes centros recebem a tecnologia com certo atraso e, muitas vezes, já obsoleta.

Nesta grande caminhada pela inclusão, o governo tem grandes desafios, como fornecer acesso à rede mundial de computadores aos cidadãos sem condições financeiras de ter computador com internet, e instruir os usuários com noções básicas sobre a informática. Isto acarretará na redução do analfabetismo digital, aumentando o ingresso à sociedade da informação. Neste ponto, o telecentro pode tornar-se um ponto de referência considerando-se que a comunicação via internet é tão importante quanto o rádio e a televisão (CASA BRASIL, 2011)[288].

Refletindo sobre a questão da inclusão, tanto digital quanto social é possível afirmar que a ascensão social de comunidades carentes pode ocorrer através do acesso a ambientes tecnológicos, principalmente quando esta apropriação for acompanhada pelo trabalho com as atitudes de toda a comunidade, desenvolvendo a ética, a responsabilidade social, criatividade e o pensamento crítico. Mesmo que o processo de inclusão digital não garanta ascensão social

[286] Sá Filho, Carlos Alberto Cordeiro de. *Influência das TIC na dinâmica cultural e política de comunidades*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: USP, 2006.
[287] FILHO, Orides Negrello. *Inclusão digital e gestão municipal.* Dissertação de mestrado. Curitiba: PUC, 2007
[288] Casa Brasil. *Oficina telecentros comunitários: uma nova utopia de escola.*

imediata aos usuários, ele é responsável por grandes modificações na vida dos cidadãos, o que, de certa forma, representa avanço quando se leva em conta a autonomia que tal apropriação representa na vida das pessoas; assim, podemos dizer que a inclusão digital pode ser um caminho no processo de reversibilidade na exclusão social. Para tratar mais a fundo os pormenores que envolvem o ato de introduzir os cidadãos no mundo digital, apresentamos a seguir quais são os principais desafios vividos por um docente no processo de ensino das TICs em uma comunidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

4. DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DIGITAL

A educação informal, de acordo com o INEP (2011)[289] pode ser conceituada como o

> Tipo de educação que recebe cada indivíduo durante toda sua vida ao adotar atitudes, aceitar valores e adquirir conhecimentos e habilidades da vida diária e das influências do meio que o rodeia, como a família, a vizinhança, o trabalho, os esportes, a biblioteca, os jornais, a rua, o rádio, etc.

A partir desta conceituação, podemos dizer que o telecentro comunitário, meio para incluir digitalmente os cidadãos é, também, um ambiente de ensino informal, onde são trabalhados valores, o senso crítico e a criatividade dos usuários das TICs. Assim, o instrutor de informática, embora em muitos casos não receba a nomeação de professor, tanto pela formação quanto pelo cargo que ocupa, a figura docente está presente em suas ações no processo de incluir digitalmente os cidadãos. Assim, muitos são os desafios do professor-instrutor[290] no cotidiano de ensino das TICs. Partindo da realidade deste telecentro comunitário situado no interior do Estado, elencamos alguns dos desafios vividos pelo profissional responsável pela instrução dos usuários naquele contexto.

Observando-se a realidade da comunidade objeto de nossas pesquisas, percebemos que grande parte da população interiorana adulta que não trabalha com o uso das tecnologias no cotidiano não está habituada com a informática, tanto pela falta de oportunidade em tempo escolar quanto por condições financeiras precárias. Em algumas circunstâncias, pode-se dizer que o "medo do computador" continua afastado-as deste meio, o que dificulta a aprendizagem.

[289] *Instituto nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)*. . 15/03/2011.

[290] Por ter sido professor do curso técnico em Sistemas de Informação por nove anos, e instrutor do telecentro comunitário com formação na área da Computação.

Muitos adultos que possuem computador em casa, não o utilizam por falta de conhecimento, apontando como motivos principais o medo de apagar os trabalhos escolares dos filhos e "estragar" o computador. Em contrapartida, o jovem, que nasceu em meio às TICs, tem mais facilidade na apropriação das tecnologias pelo fato de ter nascido em uma geração habitualmente informatizada.

No decorrer das oficinas de informática, foi percebido que alunos adultos quando estão desempenhando uma tarefa em específico, concentram-se somente nesta função até o final de sua execução. Os jovens, contudo, não ficam presos em uma tarefa exclusivamente, executam outras tarefas paralelamente, como digitar e escutar música, trocar mensagens instantâneas e acessar redes sociais. Esta geração que cresce ao lado das novas tecnologias é denominada *Homo Zappiens.* Segundo Veen & Vrakking (2009. p. 12)[291]

> Essa geração cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância: o controle remoto da televisão, o *mouse* do computador, o *minidisc* e mais recentemente, o telefone celular, o *iPod* e o aparelho mp3. Esses recursos permitiram as crianças de hoje ter controle sobre o fluxo da informação, lidar com informações descontinuadas e com a sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicarem-se e colaborarem-se em rede, de acordo com suas necessidades.

Levando-se em conta tais fatores, justifica-se a habilidade que a geração *Homo Zappiens* tem na manipulação das TICs e a rápida aprendizagem tecnológica, diferentemente da situação dos adultos que explicitamos acima. Este é um dos desafios no ensino tecnológico, conciliar em um mesmo curso e ambiente este choque de gerações - o *Homo Zappiens*, ativo, multitarefa, com habilidades icônicas acentuadas pelo próprio mundo em que nasceu -, e o adulto, cujo único canal explorado era auditivo – lembremos da era do rádio e da voz absoluta do professor em sala de aula.

Cabe mencionar a inclusão digital de alunos da APAE neste telecentro. As oficinas são ministradas respeitando as limitações motoras e intelectuais de cada aluno, onde trabalha-se digitação, desenhos e jogos educativos, que são usados como entretenimento para desenvolvimento da parte motora e desenvolvimento intelectual. Cabe mencionar que estas aulas são ministradas pela própria professora da APAE, com acompanhamento do professor responsável pelo telecentro, que não possui formação adequada para trabalhar com alunos especiais, ficando basicamente responsável pela parte técnica.

[291] Veen, Wim, Vrakking, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*; tradução Vinicius Figueira. - Porto Alegre. Artmed, 2009.

Outro grupo que merece destaque neste processo é formado por crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, indicados pelo Conselho Tutelar. Estas oficinas são desenvolvidas anualmente, e novos alunos podem ser incluídos a qualquer momento, conforme indicação.

O trabalho com pessoas da terceira idade integra as ações de inclusão no telecentro. Sabendo das particularidades do grupo, em virtude da faixa etária avançada, são preparadas aulas especiais, com explicações mais detalhadas sobre o conteúdo, e quantidade maior de exercícios para fixação. A coordenação motora para uso do mouse é uma das dificuldades iniciais superadas com a prática. A dedicação e a grande vontade destes alunos de integrarem o mundo tecnológico compensam todas as barreiras apresentadas.

Buscando averiguar as opiniões dos usuários sobre a importância do telecentro em suas vidas, colhemos depoimentos não identificados, os quais expressam a livre opinião das pessoas entrevistadas. Esta pesquisa abrangeu os cursos de informática básica e avançada, projetos sociais, oficinas, e os frequentadores do livre acesso. Os usuários responderam ao seguinte questionamento "Que tipo de mudança o telecentro comunitário proporciona ou pode proporcionar na sua vida?".

Os testemunhos foram separados em duas categorias, Jovens até 18 anos de idade e adultos acima de 18 anos. Alguns depoimentos dos jovens estão explicitados abaixo:

- "Futuro melhor, ter mais conhecimento na área da informática. Trabalhos escolares, conseguir um bom trabalho no futuro. O curso ajuda a tirar boas notas na escola, chance de cursar boa faculdade para ter bom emprego."
- "O uso do telecentro pode facilitar minha vida na informática para fazer trabalhos escolares, pesquisas e melhorar meu desempenho na escola, me proporcionando um futuro melhor."
- "Nele eu posso aprender diversas formas de usar os programas do computador, facilitando os trabalhos da escola e oferecendo qualificação para um emprego."
- "Estes cursos de informática proporcionam para nós o aprendizado sobre a informática, para quando crescer, ter o conhecimento da informática para ensinar outras pessoas da comunidade."
- "Proporciona a mudança da tecnologia na educação, ensinando coisas que ainda não sei em relação ao computador. Assim posso ter mais oportunidades no trabalho, que hoje se precisa tanto."

- "Após freqüentar o telecentro tenho mais informações sobre as tecnologias, e estou sempre a par das novidades no mundo através da internet."
- "Ajuda a desenvolver a nossa capacidade de agir e de pensar. Influencia a ter mais amigos e propicia mais vontade e entusiasmo para aprender mais."
- "Causa uma mudança externa e interna onde repensamos e analisamos a sociedade em que vivemos, podemos aprender algo novo que servirá pra nosso futuro."

Com base nos depoimentos destes jovens pode-se perceber a influência positiva que o telecentro tem perante a comunidade. Na maioria das entrevistas, foi citado o auxilio nos trabalhos escolares, as vantagens em ter habilidades na manipulação das TICs, e o fato de proporcionar boas expectativas em relação ao futuro profissional. Também foi mencionado o desejo de aprender a tecnologia para no futuro retribuir esse aprendizado, auxiliando outras pessoas da comunidade a serem incluídas digitalmente.

Abaixo são relacionados alguns relatos da comunidade adulta frequentadora do telecentro:

- "O telecentro de informática proporcionará mais segurança devido às mudanças da tecnologia, sempre fornece detalhes muito importantes para o dia-a-dia no trabalho, a informática é uma inovação constante."
- "Está facilitando muito minha vida acadêmica, antes dependia de colegas para pesquisar e digitar os trabalhos da faculdade. Também uso o telecentro para me atualizar e na busca por empregos."
- "Posso falar com meus filhos sobre informática e usar o computador junto com eles. Comunicar-me melhor, estar mais informada e adquirir mais cultura."
- "Mais aprendizado podendo proporcionar um melhor emprego. Ter informações a tudo que se deseja saber através da internet. Atualmente a informática faz parte de tudo, é importantíssima, por isso devemos aprendê-la, ou ficaremos fora desse mundo."
- "Me preparar para o futuro já que nos dias atuais é tudo computadorizado. Vou conseguir me comunicar melhor com outras pessoas de forma mais rápida, ter mais chances em arrumar um emprego, também facilita nas pesquisas escolares, digitação de trabalhos, e para atualização pessoal."

- "Busquei o curso no telecentro por estar disponível a toda a comunidade, e por ser gratuito. Esse curso vai me proporcionar mais conhecimento em informática e um emprego futuramente."
- "Ajuda a melhorar nossa vida através do conhecimento de como funciona o computador, que hoje é uma melhoria para todos. Espero futuramente poder ajudar meu filho nos trabalhos escolares. E a busca por um emprego melhor."
- "O curso vai me ajudar principalmente na profissão, me deixando mais atualizada, pois tudo gira em torno da tecnologia, então vou me sentir uma profissional mais realizada."

Para os adultos o telecentro comunitário também é de fundamental importância na atualização profissional e na busca ou melhora de emprego, sendo usado como uma ferramenta que prepara o cidadão para fazer parte do mundo tecnológico. Também foi mencionado como ambiente responsável pelo desenvolvimento cultural, estreitando laços sociais e facilitando a comunicação e a relação com os mais jovens. Um ponto crucial no processo de inclusão digital é a disponibilização do laboratório de informática de forma gratuita para desenvolvimento de trabalhos e pesquisas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disponibilização do telecentro comunitário tem-se mostrado essencial em várias situações, como no auxilio aos estudantes para o acesso a informação e desenvolvimento de trabalhos escolares, resultando num melhor aproveitamento na aprendizagem. A oportunidade de acesso à rede mundial de computadores tem papel fundamental na comunicação, permitindo a socialização da informação e o contato com amigos e familiares.

O trabalho como instrutor no telecentro tem nos aproximado da comunidade, mostrando seus medos no uso da informática, bem como seus anseios em relação ao ambiente tecnológico. Nota-se o grande desejo da comunidade de estar incluída no meio digital, superando gradativamente as dificuldades que se apresentam. Em linhas gerais, o laboratório vem sendo usado como ferramenta fundamental na capacitação da comunidade no uso das TICs. Este caminho, embora lento e trabalhoso devido aos diferentes níveis culturais dos cidadãos, tem se mostrado eficiente na apropriação tecnológica.

Com base nos depoimentos colhidos, acreditamos que o telecentro vem cumprindo seu papel social. Os desafios no processo de inclusão digital, citados anteriormente, são superados com trabalho e dedicação do instrutor, mas, principalmente, com a postura determinada do usuário, que demonstra vontade de incluir-se, de fazer parte do mundo tecnológico com autonomia e segurança. Assim, os depoimentos podem ser considerados uma resposta positiva ao processo, mostrando que os desafios conseguem ser superados e que o telecentro representa uma oportunidade de ascensão pessoal e profissional aos seus usuários.

ABSTRACT

This research outlines the challenges faced by a teacher in the process of digital inclusion of different groups in a community telecentre. Considering that digital inclusion is not simply to supply technology to users, we demonstrated how the appropriation of technological devices can be reversed in a larger process of emancipation. We also show the relationship between digital inclusion *versus* social exclusion in the group learning.

Keywords: Digital inclusion. Informal education. Challenges.

Nome: André Fernando Rollwagen
Endereço: Rua Lajeado, 755, Centro, Ibirubá – RS.
Telefone: (54) 9119-3553
E-mail: andre.rollwa@gmail.com

MATERIAL INSTRUCIONAL PARA PROFESSORES DE MATEMÁTICA: ENSINO DE FUNÇÕES COM O *SOFTWARE GRAPHMATICA*

Centro Universitário UNIVATES

Adriana Belmonte Bergmann – aberg@univates.br

Possui Licenciatura Plena com Habilitação em Matemática pelo Centro Universitário UNIVATES (2000) e Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2007). Foi professora na Educação Básica 18 anos e atualmente é professora do Centro Universitário UNIVATES, atuando nos cursos de graduação (Engenharias, Química Industrial e Ciências Exatas), nas disciplinas de Cálculo, Álgebra Linear e Geometria Analítica, Métodos Numéricos. Tem experiência nas áreas de Ciências e Matemática, com ênfase em Matemática Aplicada.

Maria Madalena Dullius – madalena@univates.br

Possui Licenciatura Curta em Ciências pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (1991), Licenciatura Plena Em Matemática pela Fundação Alto Taquari de Ensino Superior (1993), Mestrado em Matemática Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ensino de Ciências pela Universidade de Burgos-Espanha (2009). Atualmente é professora auxiliar do Centro Universitário UNIVATES, atuando nos cursos de graduação e no Mestrado em Ensino de Ciências Exatas. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Matemática Aplicada e Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Modelagem Matemática e uso de tecnologias no ensino da Matemática.

RESUMO

A inserção do computador nas escolas, como instrumento de ensino adicional às aulas convencionais, vem crescendo em todo mundo. Neste sentido, o grupo de

trabalho *Tecnologias no Ensino,* vinculado ao projeto de pesquisa *Metodologias para o Ensino de Ciências Exatas,* do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, se propôs a desenvolver um material instrucional que forneça subsídios ao processo de ensino de Matemática.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores; Funções; Ensino de Matemática; Softwares.

INTRODUÇÃO

No campo da educação, as transformações sociais, econômicas e tecnológicas sugerem novas formas de ensinar e aprender. As tecnologias da informação vêm sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem como ferramenta de mediação entre o indivíduo e o conhecimento. A inserção do computador nas escolas, como instrumento de ensino adicional às aulas convencionais, vem crescendo em todo mundo, os recursos tecnológicos estão sendo cada vez mais inseridos em todas as disciplinas e em todos os níveis da educação. As modalidades de seu uso apontam para uma nova direção:

> o uso desta tecnologia não como "máquina de ensinar" mas, como uma nova mídia educacional: o computador passa a ser uma ferramenta educacional, uma ferramenta de complementação, de aperfeiçoamento e de possível mudança na qualidade de ensino. (VALENTE, 1994, p.6)[292]

Porém, notamos, na prática, dificuldades dos professores em relação ao como utilizar estas ferramentas como auxiliares no processo pedagógico. Para Kaiber e Conceição (2007)[293], vencida a questão de acesso aos recursos computacionais, o grande desafio que os educadores enfrentam é a utilização das tecnologias de forma criativa e inovadora, de maneira que possam auxiliar a potencializar a aprendizagem do estudante. Desta forma, a simples presença dos recursos tecnológicos nas escolas não é, por si só, garantia de melhora no ensino,

[292] VALENTE, José Armando. "Diferentes Usos do Computador na Educação". Em aberto. *Ministério da Educação e Desportos*. V12, Nº57, 1994

[293] KAIBER, C. T.; CONCEIÇÃO, C. P. "Softwares educativos e o ensino de trigonometria". *Educação Matemática em Revista*, SBEM -RS. Número 8, Ano VIII, p. 37 – 49, novembro / 2007.

pois a aparente modernidade pode "mascarar" um ensino tradicional baseado na memorização. O uso desses recursos prevê a necessidade de professores adequadamente preparados, que saibam utilizá-los de forma crítica na prática escolar, que tenham consciência da imprevisibilidade inerente a estas inovações, que saibam a importância de preparar a aula, de conhecer e escolher bem o *software* a ser utilizado. É importante que os professores passem a considerar o uso de *software* no ensino para incrementar sua prática pedagógica, proporcionando a auto-formação do estudante, sem abrir mão do conteúdo. A informatização no ambiente escolar não é um percurso simples: requer uma rede de apoio, a implementação de políticas de formação do professor e suporte tecnológico às salas de informática. Nesse sentido, considera-se fundamental a utilização de programas que facilitem o acesso e o uso da tecnologia informática nas escolas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)[294], o computador "*pode ser um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, principalmente na medida em que possibilita o desenvolvimento de um trabalho que se adapta a distintos ritmos de aprendizagem e favorece a que o aluno aprenda com seus erros"* (BRASIL, 1998, p.44). Por outro lado, o bom uso que se possa fazer desse recurso no ambiente escolar depende tanto da metodologia utilizada, quanto da escolha de *softwares,* em função dos objetivos que almejamos atingir e da concepção de conhecimento e de aprendizagem que orientam a prática pedagógica. Nesse sentido, Valente comenta:

> Um software só pode ser tido como bom ou ruim dependendo do contexto e do modo como ele será utilizado. Portanto, para ser capaz de qualificar um software é necessário ter muito clara a abordagem educacional a partir da qual ele será utilizado e qual o papel do computador nesse contexto. E isso implica ser capaz de refletir sobre a aprendizagem a partir de dois polos: a promoção do ensino ou a construção do conhecimento do aluno. (VALENTE, 1997, p. 19)[295]

[294] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC /SEF, 1998. P. 44

[295] VALENTE, José Armando. "O uso inteligente do computador na educação". *Revista Pátio*, Ano I, Nº 1, p. 19-21. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

Em relação à primeira visão, o professor se dedica à preparação e à transmissão do conhecimento ao estudante e se este memoriza e "devolve" o conteúdo, o sucesso do ensino está garantido. Nesse contexto, o computador assume o papel de auxiliar de instrução. Podemos citar como exemplo de *softwares* que implementam essa abordagem, os tutoriais e os de exercício e prática. Os *softwares* do tipo tutorial são uma versão computacional da instrução programada; os *softwares* de exercício e prática tratam de exercícios propostos referentes aos conteúdos já estudados. Quanto à segunda concepção que Valente alude no excerto acima, qual seja, aprendizagem como construção do conhecimento do estudante, esta exige mudança de postura frente ao processo ensino-aprendizagem. É necessário investigar sobre a maneira como o estudante aprende determinado conteúdo, analisar suas dificuldades, consultar quais são as suas necessidades e relacionar o conteúdo com a prática. Nesta perspectiva o professor abandona o papel de ensinar e passa a ser o agente que promove o aprendizado e aprende junto com o estudante. Entretanto, para que um *software* seja utilizado com finalidade educacional ou em atividades curriculares, é necessário que sua qualidade e sua pertinência sejam previamente avaliadas de modo a atender às áreas de aplicação a que se destina e, principalmente, satisfazer às necessidades dos usuários, desenvolvendo a investigação e o pensamento crítico. Gomes et. al. comentam:

> em relação à escolha de um software, sua adequação depende da forma como este se insere nas práticas de ensino, das dificuldades dos alunos identificadas pelo professor e por uma análise das situações realizadas com alunos para os quais o software é destinado. É o professor quem vai propor o uso de ferramentas informatizadas capazes de criar as situações favoráveis à aprendizagem dos conceitos e à superação das dificuldades dos alunos. Assim, é importante que ele tenha parâmetros de qualidade definidos, para poder identificar a adequação de um software às suas necessidades e objetivos. (GOMES et. al., 2002, p. 2)[296]

Assim sendo, é importante que o professor, ao escolher um determinado *software, l*eve em conta seus objetivos, para isso é fundamental que ele tenha parâmetros de qualidade definidos. A avaliação de um *software* não é tarefa simples,

[296] GOMES, Alex Sandro; et al. "Avaliação de software educativo para o ensino da Matemática". *Anais do WIE*. Florianópolis, 2002.

é muito mais do que apenas avaliar a beleza gráfica do recurso, é avaliar os meios que conduzem o estudante à construção de seu próprio conhecimento. Exige, portanto, tempo, disposição, boa fundamentação teórica quanto ao conteúdo a ser explorado, conhecimento sobre concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Cabe ainda salientar que o *software,* por sua vez, não pode ser encarado como um "remédio" para todos os problemas do ensino e da aprendizagem, mas apenas como uma alternativa de contribuição no processo pedagógico, ajudando na construção de conceitos e no desenvolvimento de habilidades e competências.

Os PCNs (BRASIL,1998)[297] apontam os *softwares* educativos como alternativa para a melhoria do processo educacional. Entre as principais características desejáveis está o seu caráter didático, que possibilita a construção do conhecimento em uma determinada área com ou sem a mediação de um professor. O docente ao utilizar esses recursos renova sua metodologia de ensino, buscando novas informações, propiciando oportunidades de construção e conhecimentos por parte de seus estudantes. Os *softwares* educativos apresentam diversas possibilidades de investigação, compostos por determinadas funções, que se usadas de forma adequada, permitem a visualização, animação, demonstração e simulação das construções feitas. De acordo com Valente (1994)[298] estas ferramentas permitem que os estudantes criem suas próprias soluções, pensem e reflitam sobre o conteúdo estudado, estimulando o processo ensino-aprendizagem, podendo propiciar o seu desenvolvimento, valorizando o seu lado crítico e imaginário. Esses recursos servem para explorar novas possibilidades pedagógicas e contribuir para uma melhoria do trabalho docente, valorizando o estudante como sujeito do processo educativo.

No processo ensino-aprendizagem da Matemática os recursos computacionais podem trazer significativas contribuições de acordo com os PCNs, à medida que:

[297] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC /SEF, 1998. P. 44

[298] VALENTE, José Armando. "Diferentes Usos do Computador na Educação". Em aberto. *Ministério da Educação e Desportos*. V12, Nº57, 1994

> 1) relativiza a importância do cálculo mecânico e da simples manipulação simbólica, uma vez que por meio de instrumentos esses cálculos podem ser realizados de modo mais rápido e eficiente;
>
> 2) evidencia para os alunos a importância do papel da linguagem gráfica e de novas formas de representação, permitindo novas estratégias de abordagem de variados problemas;
>
> 3) possibilita o desenvolvimento, nos alunos, de um crescente interesse pela realização de projetos e atividades de investigação e exploração como parte fundamental de sua aprendizagem;
>
> 4) permite que os alunos construam uma visão mais completa da verdadeira natureza da atividade matemática e desenvolvam atitudes positivas diante de seu estudo. (BRASIL, 1998, p.43-44)[299]

Nas aulas de Matemática as ferramentas tecnológicas podem ser utilizadas com várias finalidades, entre elas, ser fonte de informação e ferramenta para realizar determinadas atividades, auxiliar no processo de construção do conhecimento e desenvolver a autonomia pelo uso de *softwares* que possibilitem pensar, refletir e criar soluções.

Na Matemática existem vários "*softwares que funcionam como ferramentas de visualização, ou seja, imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade"* (IBIDEM, p.45). Uma das maiores riquezas no uso destes *softwares* é a realização de construções como numa folha de papel, tendo a possibilidade de movimentá-las. Este caráter dinâmico gera vantagens para o ensino, como a de diminuir o tempo de construções, estimular a tentativa e erro, construir figuras trabalhosas, além de permitir conjecturas e simulações de situações que não poderiam ser exploradas com lápis e papel. A possibilidade de movimento permite a criação de um ambiente interessante de investigação. Quando saímos da construção no papel ou no quadro negro para a representação através do *software*, mudamos de um referencial estático para um referencial dinâmico, pois ocorre uma mudança de perspectiva. Com a visualização e a livre movimentação, possibilitamos a exploração de situações diferentes, bem como incentivamos os estudantes a experimentar, testar hipóteses, desenvolver

[299] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC /SEF, 1998. p. 43-44

estratégias, argumentar, deduzir e concluir. Assim, os estudantes podem procurar as soluções para os problemas e construir seu próprio conhecimento.

Em relação ao ensino da Matemática no Ensino Médio, os PCNs aludem:

> O impacto da tecnologia, cujo instrumento mais relevante é hoje o computador, exigirá do ensino de Matemática um redimensionamento sob uma perspectiva curricular que favoreça o desenvolvimento de habilidades e procedimentos com os quais o indivíduo possa se reconhecer e se orientar nesse mundo do conhecimento em constante movimento. Para isso, habilidades como selecionar informações, analisar as informações obtidas e, a partir disso, tomar decisões exigirão linguagem, procedimentos e formas de pensar matematicamente que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, bem como a capacidade de avaliar limites, possibilidades e adequações das tecnologias em diferentes situações. (BRASIL, 1999, p.41)[300]

Assim, aprender Matemática no Ensino Médio deveria ser mais do que memorizar resultados dessa ciência e a aquisição do conhecimento matemático deveria estar relacionada "*ao domínio de um saber fazer Matemática e de um saber pensar Matemática"* (IBIDEM, p.41). Nessa perspectiva, a maneira como são tratados os temas e os conteúdos é importante e não simplesmente a sua seleção. A forma como se organizam as atividades em sala de aula, a escolha de materiais didáticos apropriados e o tipo de metodologia de ensino utilizados permitirão um trabalho simultâneo dos conteúdos e das competências. Em relação aos conteúdos de Matemática para o Ensino Médio, os PCNs propõe três grandes temas estruturantes: álgebra – números e funções; geometria e medidas; análise de dados. Cada um desses temas foi dividido em unidades temáticas, que por sua vez, poderão ser organizados dentro do projeto pedagógico de cada docente ou escola, em função das características de seus estudantes e dos tempos e espaços para a sua realização.

Neste sentido, o grupo de trabalho *Tecnologias no Ensino,* vinculado ao projeto de pesquisa *Metodologias para o Ensino de Ciências Exatas,* que está sendo

[300] BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC /SEF, 2000. p. 41

desenvolvido no Centro Universitário UNIVATES, em Lajeado/RS, se propôs a desenvolver material instrucional que forneça subsídios ao processo de ensino de Matemática. Desenvolvido para auxiliar professores de Matemática a utilizarem o computador em suas aulas, o material elaborado baseia-se em princípios unificadores, enfocando a importância da construção do conhecimento pelo estudante, bem como a adoção de uma postura investigativa, proporcionando aos mesmos condições que favoreçam uma aprendizagem mais significativa. A escolha da proposta de trabalho sobre Funções se deu pelo fato de os estudantes, de um modo geral, apresentarem muitas dificuldades para compreender significativamente este conteúdo, recordando, na maioria das vezes, apenas fórmulas memorizadas sem qualquer relação de sentido ou significado. Sendo assim, a proposta faz uso de materiais potencialmente significativos para professores de Ensino Médio, pois o conteúdo escolhido está elencado como uma das unidades dentro do tema estruturante: álgebra – números e funções, com atividades que visam construir conceitos básicos de Funções, fazendo uso do *software* de domínio público *Graphmatica*.

O material foi dividido em 3 módulos, a saber: Módulo 1-Iniciando o Graphmática; Módulo 2-Representação geométrica dos pares ordenados; Módulo 3-Construindo gráficos. Cabe salientar que juntamente com as atividades apresentou-se um “guia” do graphmática para orientar o passo-a-passo para a realização das mesmas no software. Para exemplificar, apresentamos a seguir uma das atividades propostas no módulo 3:

“2 – Explorando a função do 1º grau

Atividade 3.2.1: Construa o gráfico de cada uma das funções no mesmo plano cartesiano.

a) $y = x$ $y = 2x$ $y = x/2$

I) Identifique o coeficiente angular em cada uma das funções;

II) Qual o efeito que causa no gráfico a variação do valor do coeficiente angular?

Obs.: Antes de iniciar a proxima atividade apague os gráficos construidos. Faça isto para todas as “letras” desse exercicio.

b) $y = x$ $y = -x$ $y = -x+2$ $y = x+2$

I) Analisando os gráficos, identifique as funções crescentes;

II) Analisando os gráficos, identifique as funções decrescentes;

III) Qual a relação entre função crescente e decrescente e o coeficiente angular?

c) $y = x$ $y = x+1$ $y = x+3$ $y = x-3$

I) Identifique o coeficiente linear de cada uma das funções;

II) Qual o efeito que causa no gráfico a variação do valor do coeficiente linear?

I) Identifique o ponto em que cada gráfico intercepta o eixo y:

d) $y = x+2$ $y = x-3$ $y = 2x+6$

I) Identifique o ponto em que cada gráfico intercepta o eixo x (raiz da função);

II) Substitua o valor encontrado para "x" nas respectivas funções e analise o que acontece com o valor de y;

e) $y = 2x+4$ $y = x+5$ $y = x-1$

I) As funções são crescentes ou decrescentes?

II) Em cada uma das funções, identifique para que valores de x tem-se y = 0, y > 0 e y < 0

f) $y = -2x+4$ $y = -x+5$ $y = -x-1$

I) As funções são crescentes ou decrescentes?

II) Em cada uma das funções, identifique para que valores de x tem-se y = 0, y > 0 e y < 0

Considerando as atividades desenvolvidas nos itens "e" e "f", conclua as seguintes relações:

Para funções crescentes

i) y > 0 quando x _____

ii) y < 0 quando x _____

Para funções decrescentes

i) y > 0 quando x _____

ii) y < 0 quando x _____

g) $y=3x+4$

Determine

I) O ponto de intercepto em y;

II) O ponto de intercepto em x (raízes);

III) Se a função é crescente ou decrescente;

IV) Os valores de “x” para os quais y = 0 , y > 0 e y < 0 “

Das leituras realizadas pelo grupo de trabalho a fim de elencar características do material que viessem de encontro aos objetivos propostos, destacamos textos do Ausubel (2003)[301], Fernandes (2004)[302] e Zabala (2001)[303]. Também buscamos, estudamos e exploramos vários *softwares* de Matemática, preferencialmente de domínio público, escolhendo o *Graphmatica* para o trabalho em questão.

Destacamos que muitos dos *softwares* de domínio público disponíveis destinam-se somente para a versão Windows o que prejudica em parte o nosso trabalho, pois muitas escolas possuem somente Linux.

Assim, o material foi desenvolvido com questões que incentivem a construção do conhecimento pelo aluno, uma vez que exigem que o aluno investigue e tire conclusões a partir das atividades propostas.

Inicialmente o material será trabalhado com alunos do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, e de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE), com o intuito de avaliar e promover alguma mudança que se faça necessária, para posteriormente disponibilizá-lo aos professores interessados. O material desenvolvido tem carater auto-explicativo, não como um guia a ser simplesmente seguido pelo professor, mas como uma proposta que tem por finalidade mostrar ao professor que é possível envolver a tecnologia em sala de aula, com aspecto incentivador, de forma que ele perceba a importância desta possibilidade e dê continuidade a este tipo de trabalho nos demais conteúdos do programa.

O principal resultado esperado é contribuir para a melhoria da qualidade de ensino de Matemática, por meio dos objetivos propostos e das ações desenvolvidas, mas só é possível avaliar essa contribuição a longo prazo.

[301] AUSUBEL, David Paul. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

[302] FERNANDES, N. L.R.. *Professores e computadores: nevegar é preciso*. Porto Alegre: Mediação, 2004, 110p.

[303] ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2001

A pesquisa desenvolvida, e com continuidade aprovada por edital interno, está vinculada ao Foco Temático institucional de Educação e Ensino, relacionado ao compromisso da UNIVATES com os aspectos qualitativos e quantitativos da educação formal e dos processos de inclusão dos indivíduos do Vale do Taquari, no que se refere às técnicas e metodologias educacionais, à formação de professores para os diversos níveis de ensino, ao desenvolvimento de soluções para problemas específicos do processo ensino-aprendizagem, bem como à equalização de oportunidades. Buscamos contribuir com a formação continuada, além de proporcionar e validar a aplicabilidade dos resultados nas escolas participantes, fortalecendo o diálogo entre a comunidade acadêmica e os diversos atores envolvidos no processo educacional, conforme orientação do INEP, PNE, CAPES, MEC, SBPC.

Esperamos que as atividades e os materiais elaborados para o ensino de conteúdos específicos de Matemática estimulem e encoragem mais professores a usar recursos computacionais em suas aulas, permitindo aos estudantes vivenciarem novas experiências.

A formação de professores é questão de alta relevância na nossa sociedade, sendo tema de discussão em eventos científicos e de editais de fomento de órgãos públicos. A formação do professor implica uma complexa rede de conhecimentos que devemos levar em conta ao concebermos o currículo de formação sustentado no desenvolvimento de competências profissionais. O domínio dos conteúdos matemáticos é fundamental para o desenvolvimento dessas competências, entretanto, não suficiente para a formação do professor, tendo em vista os desafios inerentes à sua atuação profissional. O professor, além do conhecimento de conteúdos específicos, deve ter sólida formação pedagógica que o permita realizar a transposição didática dos conteúdos, levando em consideração as necessidades, motivações e nível de desenvolvimento dos aprendizes dos ensinos fundamental e médio.

O domínio de conhecimentos pedagógicos diz respeito ao processo de aprendizagem e produção de conhecimento numa comunidade de investigação em sala de aula. Saber como crianças, adolescentes e adultos estruturam seus pensamentos, como evoluem os conceitos, como as ideias são atreladas à ação efetiva de resolução de problemas culturalmente significativos para os alunos.

Portanto é necessário desenvolver estratégias de realização da necessária transposição didática com profunda articulação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos e nesse contexto de formação de professores consideramos poder contribuir com os resultados da pesquisa no que tange aos cursos de Licenciatura oferecidos pela Univates. Esperamos poder contribuir na formação de um professor investigador.

Pretendemos fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica e os diversos atores envolvidos no processo educacional, pois acreditamos assim estar contribuindo na preparação dos alunos da graduação para o mundo do trabalho. A divulgação da produção e dos resultados encontrados permite compartilhar conhecimentos e experiências e a integração da pesquisa à dinâmica da Universidade e dos sistemas de Educação Básica.

Cabe salientar que o envolvimento com estudantes foi intenso e permanente em várias instâncias durante toda a pesquisa. Houve a participação de estudantes bolsistas, além de orientandos e estudantes de mestrado do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas (PPGECE). As atividades pertinentes a esta pesquisa contribuem para a linha de pesquisa Novas tecnologias, recursos e materiais didáticos para o ensino de Ciências Exatas do PPGECE, pois nestas são exploradas e discutidas possibilidades de uso de recursos computacionais como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem de Matemática, bem como são produzidos materiais que envolvem o trabalho com esta ferramenta.

RESUMO

A inserção do computador nas escolas, como instrumento de ensino adicional às aulas convencionais, vem crescendo em todo mundo. Neste sentido, o grupo de trabalho Tecnologias no Ensino, vinculado ao projeto de pesquisa Metodologias para o Ensino de Ciências Exatas, do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, se propôs a desenvolver um material instrucional que forneça subsídios ao processo de ensino de Matemática.

PALAVRAS CHAVE

Formação de professores; Funções; Ensino de Matemática; Softwares.

RESUMEN

La integración de las computadoras en las escuelas como una herramienta adicional para la enseñanza a las clases convencionales, está creciendo en todo el mundo. En este sentido, el Grupo de Trabajo sobre Educación Tecnológica, vinculado con el proyecto de investigación Metodologías para la Enseñanza de Ciencias Matemáticas del Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS, propone el desarrollo de material didáctico que proporciona subvenciones a la enseñanza de las matemáticas.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado; Funciones; Educación Matemática; Softwares.

LOS MEDIOS EN EL AULA
SU IMPACTO EN EL QUEHACER EDUCATIVO

Maestra Gabriela Baratta Fourment

Dinamizadora del Plan Ceibal, Canelones. Uruguay

Contacto: gabriela.baratta@gmail.com

Profesora Marianela Rocha Pereda

Formadora Departamental del Plan Ceibal, Montevideo. Uruguay

Contacto: marianelarochapereda@gmail.com

Curriculum resumido

Maestra Gabriela Baratta Fourment

Título de Maestra de Escuelas Comunes otorgado por ANEP, Montevideo Uruguay.

Estudiante de la Maestría en Tecnología Educativa, en el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH), Montevideo Uruguay.

Docente de Enseñanza Primaria. Actualmente ejerce como Maestra Dinamizadora del Plan Ceibal.

Publicó: "Introducción de las XO en las aulas y su impacto en el rol docente" en Revista Educarnos N° 7, 2009, ANEP,

Obtuvo premios en concursos del Plan Ceibal, propuestas: "Laboratorio virtual en Etoys" y "Mapas animados en Scratch", año 2009.

Expuso y publicó en Sembrando Experiencias en Tics (ANEP), tema: "Cálculo animado del volumen", año 2010.

Prof. Marianela Rocha Pereda

Profesora en Educación Cívica, Sociología y Derecho egresada del Instituto de Profesores Artigas (IPA), Montevideo, Uruguay.

Estudiante de Maestría en Tecnología Educativa en el Centro de Economía Humana (CLAEH), Montevideo Uruguay.

Docente en Enseñanza Media: Centro de Educación Secundaria (CES), Centro de Educación Técnico Profesional (CETP) y en el Liceo "Santo Domingo".

Expuso en Sembrando Experiencias en TICS (ANEP), tema: "Camino hacia la elaboración de un curso virtual", año 2010.

Actualmente ejerce el cargo de Formadora Departamental de Educación Media en el Plan Ceibal.

RESUMEN:

Desde nuestro lugar como docentes nos es difícil interpretar el encuentro conflictivo entre la educación y los medios ya que somos parte de él.

Con el propósito de identificar pistas que nos ayuden a explicar su naturaleza este trabajo analiza escenas de aula en las que alumnos y docentes interactúan con los medios.

Palabras claves: media – educación – tecnologías - mediación - representación

INTRODUCCIÓN:

Como dice Pérez Tornero (2000),[304] la escuela está siendo asediada por la hipertrofia de la comunicación y por las tecnologías mediáticas lo que produce incertidumbre, desconcierto y desorientación.

Desde nuestro lugar como docentes nos es difícil interpretar ese encuentro conflictivo entre la educación y los medios ya que somos parte de él.

Es por ello que nos propusimos un ejercicio de objetivación con el propósito de identificar pistas, significados subyacentes, que nos ayudaran a comprender el impacto de los medios en el quehacer educativo actual.

Este trabajo analiza escenas de aula en las que alumnos y docentes interactúan con los medios. En un dibujo tipo comic estas escenas aparecen mezcladas en un todo caótico que refleja la superposición de ideas, valores, normas, creencias e intenciones de los actores en un contexto mediatizado.

[304] PÉREZ TORNERO, J. M.: *Comunicación y Educación en la sociedad de la información.* Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación, 2000. P.18.

Si bien todas las escenas representadas sucedieron y fueron protagonizadas por nosotras mismas, no nos cabe duda de que quedaron afuera otras tantas que aún no hemos visto o no hemos sabido ver.

Con el fin de ordenar nuestra mirada agrupamos las escenas en tres grupos temáticos.



En el primer grupo: "La escuela y el reto cultural de los medios", se encuentran escenas que muestran, como expresa Barbero (2000, p.12)[305], "...la diversificación y difusión del saber fuera de la escuela y los retos que el mundo de la comunicación le plantea a ésta."

El segundo grupo llamado "Mediatización del aula y la resistencia docente" consiste en la selección de escenas que se repiten diariamente, tanto en la escuela como en el liceo, y que muestran nuestra reacción como docentes ante "la presencia ubicua de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación" (Bacher, 2009, p.125)[306]

En el tercer grupo "Implicancias educativas de la mediación y la representación" reúne escenas que permiten apreciar la conformación de visiones acerca de la realidad a través de los medios analizando su potencialidad en el ambiente educativo

DESARROLLO:

La escuela y el reto cultural de los medios

A menudo sentimos que nuestra propuesta educativa no es efectiva. Estas escenas muestran aquellos momentos en que esto se hace evidente

[305]BARBERO, J.M. (2002) *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*, Guadalajara, México. Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, 2002. p.12.

[306]BACHER, S. *Tatuados por los medios*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2009. p.125.

La escuela y el acceso a la información

Esta primera escena muestra, a través de un comentario espontáneo de un alumno, de qué manera, como dice Palamidessi,[307] (2006) la escuela ha dejado de ser el canal privilegiado mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con la información sobre el mundo.

Modelos de comunicación

En la escena donde los liceales se aburren en clase se observa que la profesora continúa hablando a pesar de la apatía de su audiencia.

Más allá de que esta escena muestre apenas un momento de la clase, representa el modelo de comunicación que prima en muchos momentos de muchas aulas. Supone una comunicación lineal que se "irradia", como alude Perez Tornero (2002)[308], desde la figura del profesor hacia los alumnos pero no fomenta el sentido contrario ni el intercambio entre pares. Este modelo de enseñanza implica una transmisión unidireccional.

En cambio, fuera de la escuela, los medios posibilitan una comunicación más participativa, bidireccional, horizontal, dialógica. Los alumnos interactúan en redes sociales, suben videos, reciben y envían mensajes, navegan en textos multimedia, decodifican rápidamente, seleccionan, eligen. Por el contrario, dentro de la escuela, cuando la propuesta es única para todos los alumnos y está basada en la palabra del profesor y en la letra escrita, tiene como resultado el desinterés de los alumnos quienes ni siquiera podrán recurrir al zappping para cambiar de tema.



Libros vs. Internet

[307] PALAMIDESSI, M. *La escuela en la sociedad de redes*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica S.A. 2006. p.23

[308] PÉREZ TORNERO, J. M. *Comunicación y Educación en la sociedad de la información.* Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación, 2002. p.18.

Otra situación habitual en la escuela, es que los niños prefieran buscar información en Internet y no en los libros. Por otro lado los docentes tendemos a ignorar, como dice Barbero (1999)[309] que la sociedad cuenta hoy con dispositivos de almacenamiento, clasificación, difusión y circulación mucho más versátiles, disponibles e individualizados que la escuela.



En este caso, Internet ofrece fácil acceso a la información y su actualización en tiempo real. Presenta diversidad de fuentes, facilidad de almacenaje y la posibilidad de compartir la información. De esta manera se favorece el aprendizaje colaborativo e incluso la participación activa a través de la producción de materiales. Su estructura hipermedial permite además el acceso a múltiples contenidos en red. Por último, a diferencia del libro, incorpora animaciones, videos, sonido, o sea elementos multimedia que sintonizan con las "transformaciones de los modos de leer." (1999, p.15)[310]

Nuevos hábitos perceptivos

En esta escena un alumno pregunta, con evidente reticencia, si tienen que leer el texto que el docente propone. Esto pone en evidencia los nuevos hábitos perceptivos de las generaciones jóvenes: la escuela sigue basándose en el libro para enseñar lo que implica un esfuerzo de lectura lineal y secuenciada donde se requiere un análisis racional y reflexivo. En cambio nuestros alumnos, inmersos en la iconósfera, utilizan, como dice Ferrés (2000)[311] el pensamiento intuitivo, global y sintético.



Destrezas de los nativos

Relacionado con lo anterior, en esta escena, las destrezas de los "nativos" (Prensky, 2001)[312] sorprenden, una vez más, a la docente. La palabra "truco" utilizada por el niño

[309] BARBERO, J.M. "La educación en el ecosistema educativo." Comunicar 13, Huelva, 1999, p. 14

[310] BARBERO, J.M. "La educación en el ecosistema educativo." Comunicar 13, Huelva, 1999, p. 15

[311] FERRÉS, Joan, *Educar en la cultura del espectáculo*, Barcelona, Paidós, 2000. p.24

[312] PRENSKY, Mark, Nativos digitales. Inmigrantes digitales, On the Horizon, MCB University Press, Vol.9, N°5, 8/2001

fue extraída del ambiente de los videojuegos y contribuye a aumentar el desconcierto de la docente ya que es ajena a ese universo digital.

En esta escena, al igual que en las anteriores se muestra el desfasaje entre la oferta educativa formal y la demanda social. Nuestros alumnos evidencian cambios en la forma de leer, de escuchar, de participar, de comunicarse, de interactuar, como consecuencia de la inmersión en los medios. Los docentes nos sentimos inmigrantes en un mundo que era, hasta hace poco, el centro de difusión del saber y ahora se muestra ineficaz. Pero, además de ayudarnos a comprender algunas actitudes de alumnos y docentes, el análisis de las escenas nos ofrece la oportunidad, como dice Barbero,[313] (1999, p.14) de "entender el reto cultural que pasa por los medios, la transformación en los modos del saber que se está produciendo en ellos"



La mediatización del aula y la resistencia docente



Como docentes fuimos protagonistas o testigos de estas escenas. La mayoría representa situaciones que han sucedido en forma reiterada.

A pesar de estar convencidas del potencial educativo de los medios en el aula, en la mayoría de las escenas aparecemos resistiendo o intentando controlar el uso de los mismos. A través de su análisis pretendemos comprender más profundamente este proceso de mediatización del aula, qué hay detrás de nuestra resistencia y por qué sucede lo mismo una y otra vez.

Reglas de uso y apropiación

"Apaga el celular" muestra a una docente que da una orden que responde a una reglamentación institucional: no se permite el uso de celulares en horario de clase. Sin

[313] BARBERO, J.M. "La educación en el ecosistema educativo." Comunicar 13, Huelva, 1999, p. 14

embargo la respuesta del niño: "Estoy sacando una foto para subir al blog" deja en evidencia la falta de vigencia de la norma. El teléfono celular ensambla diversas funciones con distintas aplicaciones para la educación, como en este caso en que el niño estaba utilizando el celular para hacer una tarea escolar. Esta posibilidad de tomar una fotografía y enviarla para su inmediata publicación ilustra las características de esta sociedad de la información. Acorta tiempos y distancias, permite la edición y publicación de materiales multimedia a personas no expertas, como este niño.

Un caso similar, pero en el ámbito liceal, muestra a un alumno que bajo la mirada reprobatoria de la docente contesta una llamada telefónica.

La explicación del joven: "Un minuto profe, me está llamando mi madre" encierra pistas que pueden ayudar a ver el conflicto de intereses de los distintos actores involucrados.

La profesora, que pretende regular el uso del celular; el alumno, que al igual que sus congéneres lo ha incorporado en todos los ámbitos y momentos de su vida cotidiana. Estos celulares representan una de las tantas formas de estar conectados: contestar llamadas, enviar y recibir mensajes de texto, escuchar música, etc. Por último la familia, representada en este caso por la madre que se introduce, a través de una llamada, en el salón de clase.

Una conversación privada sucede en un ámbito público, se desdibujan las fronteras del aula, ambiente pretendidamente protegido, y se contraponen distintas reglas de uso y apropiación. Todo esto pone en evidencia los conflictos, negociaciones y valoraciones que suceden en la domesticación (Silverstone, 1993)[314] del medio.

Escuela y videojuegos

En una situación similar, aparece nuevamente un conflicto en cuanto a la regulación del uso.

[314]SILVERSTONE, R. *Time, information and communication technologies and the household.* Time and society, 2, 1993. 283-311.

La docente le dice a un alumno después de nombrarlo repetidas veces que ése no es el momento de jugar. El alumno, inmerso en un videojuego, no contesta.

Es posible preguntarse cuál es el lugar del juego en la educación formal y cuál es el conocimiento de los docentes acerca del potencial del videojuego como ámbito de aprendizaje. Y más aún, si, como dice Balaguer[315], los videojuegos son juguetes paradigmáticos de la era del conocimiento: ¿Qué situaciones de aula obtienen ese grado de inmersión, motivación, cooperación, desafío y gratificación?



Redes sociales y visibilidad

En el siguiente caso una pregunta retórica: "¿Otra vez en Facebook?" da idea de que lo primero que hace el alumno al entrar al aula es conectarse a su cuenta de Facebook.

Observamos que los medios de comunicación no sólo transmiten información sino que permiten nuevas formas de interactuar entre los individuos. Mediante el Facebook los sujetos expresan sus sentimientos, hacen pública su vida privada, a través de "flujos de imágenes, sonidos y símbolos"[316](Castells, 2000, p.445), siendo esto un punto principal de conexión necesario e imperioso para estar al dia con lo que le sucede a los demás.



Como lo explica Thompson[317](2003), la visibilidad mediatizada "genera formas especificas de relaciones interpersonales, vinculos sociales e intimidad."

[315]BALAGUER, R. *"Cuentos infantiles y videojuegos"* http://www.enigmapsi.com.ar/cuentosyvideos.htm

[316]CASTELLS, M. *La era de la información, Volumen 1, La sociedad red*, Segunda edición, Madrid, Alianza Editorial, 2000. p.445.

[317]THOMPSON, J. La transformación de la visibilidad, http://es.scribd.com/doc/20439326/Thompson-Visibilidad 2003

Las redes sociales ocupan gran parte de la vida de nuestros alumnos, y entran, con ellos, al aula. En tanto redes de comunicación se constituyen, como expresa Tropea[318](2002), en una comunidad de pertenencia e intereses comunes.

Hiperestimulación sensorial

Esta escena muestra la conocida situación en que un alumno pretende estar en clase con los auriculares puestos. También es conocida la incomodidad que genera en nosotros como docentes. Otra vez vemos a los medios entrando con nuestros alumnos al aula y otra vez intentamos evitarlo sin conseguirlo.

Si nos preguntamos por las razones de la persistencia de tal conducta coincidimos con Ferrés[319](2000) cuando dice que la hiperestimulación sensorial con la que bombardean los medios tiene como respuesta una voracidad sensorial creciente. Esto se traduce en una mayor capacidad para gestionar distintas tareas a la vez, en forma de multitarea, como le llama Cassany[320](2008), donde los recursos cognitivos saltan de un plano a otro. Esa necesidad de estimulación permanente se contrapone con el ambiente educativo que los docentes aspiramos a crear, que requiere emplear todos los recursos cognitivos en una sola tarea.



Miedo al cambio

[318]TROPEA, F. *Comunicación y Educación en la Sociedad de la Información,* compilado por Pérez Tornero, Barcelona, Paidós, 2002. p. 109

[319]FERRÉS, Joan. *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós. 2000. p.26

[320]CASSANY, D. y AYALA, *Nativos e inmigrantes digitales en la Escuela.* CEE Participación educativa, 2008 http://www.educnacio.gob.es/cesces/revista/n9-cassany-daniel.pdf

En las escenas anteriores aparece la resistencia ante la irrupción de los distintos medios en el aula. En la siguiente escena la incorporación de la XO al trabajo de aula también es vivida de forma conflictiva aunque, a diferencia de los otros medios, la computadora ha entrado de forma oficial.

Tal vez se deba a que el sentido de dicha incorporación no fue construida en forma conjunta por los docentes sino que ocurrió antes incluso de la formación de los mismos en cuanto a su uso en la educación.



El temor que manifiesta la docente puede deberse también a la inseguridad que generan los cambios. La utilización "con sentido" de las XO, como prescribe el Plan Ceibal empuja a los docentes fuera de su zona de comodidad y pone en jaque prácticas ya instaladas.

A diferencia de las escenas anteriores, el miedo expresado por la docente se puede considerar como parte natural del proceso hacia la incorporación de la computadora. El sólo hecho de compartir sus sentimientos con otra docente permite pensar en que, tal vez, pueda superarlo. Sin embargo, en las otras escenas, la resistencia docente se manifiesta dentro del aula y el propio docente podría no ser conciente de sus efectos. En nuestro caso fue necesario el ánalisis posterior para comprender significados subyacentes. Sólo así, creemos, podrá evolucionar nuestra actitud con respecto a todos los medios.

Implicancias educativas de los procesos de mediación y representación

Escuela vs. TV

Frente al impacto de los medios en la formación de los jóvenes los docentes adoptamos distintas posturas más o menos críticas. En el caso que se ilustra la docente manifiesta su condena a la TV y la responsabiliza de la conducta violenta de sus alumnos.

Buscar la causa de los problemas de la escuela afuera de la misma, y encontrarlos en la TV es casi un lugar común entre docentes. Sentimos, como dice Pérez Tornero[321] (2000), que la TV desteje de noche lo que tejemos de día.

La TV es una institución social que forma parte de la vida de todos y es inútil pretender ignorarla o dejarla fuera de la escuela. No hay forma de inmunizar la escuela contra su influencia.



Un camino posible se encuentra en conocer su potencialidad como agente socializador, sus efectos en tanto que "modifica nuestra forma de captar la realidad, nuestra actitud ante el conocimiento e incluso el modo de concebir el mundo."[322](Pérez Tornero, cita de Morduchowicz, 1997, p.19)

Lecturas de la realidad

A propósito de los efectos de la TV esta siguiente escena un alumno respalda la veracidad de una información a través de la frase: "lo dijeron en la tele". Esa confianza ciega en lo que vio u oyó en la tele da cuenta de que el alumno identifica la noticia como reflejo fiel de la realidad ignorando el caracter mediador de la TV en la representación de los hechos. Sin embargo, como dice Morduchowicz[323](1997) las representaciones de lo real afectan directamente nuestra imagen del mundo. En la misma escena otra alumna cita a Wikipedia como fuente confiable de información. Tanto la TV como Wikipedia representan la realidad, y aunque son la visión de alguien, son consideradas como ciertas por nuestros alumnos. Un posible camino para la educación



[321]PÉREZ TORNERO, J. M. : *Comunicación y Educación en la sociedad de la información.* Barcelona. Paidós Papeles de Comunicación. 2002. p.

[322]PÉREZ TORNERO, J. M. citado por MORDUCHOWICZ, R. *La escuela y los medios*. Cap.2. Buenos Aires 1997. p.19

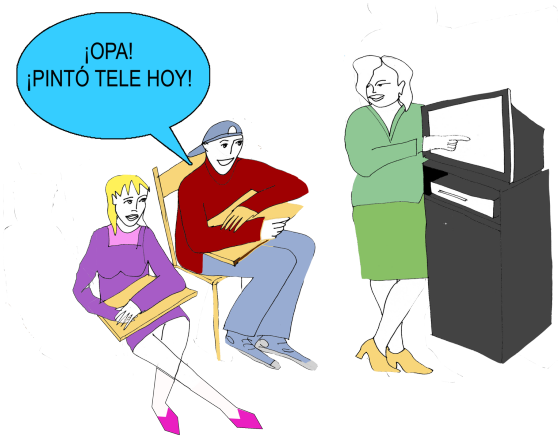
[323]MORDUCHOWICZ, R. *La escuela y los medios*. Cap.2. Buenos Aires 1997. p. 23

sería enseñar a reconocer, como expresa la misma autora[324] (1997), que existen tantas lecturas de la realidad como medios las producen.

¿Saber vs. Placer?: La TV como objeto de aprendizaje

En la siguiente escena se muestra la sorpresa del alumno ante la presencia de la TV en el aula. La TV representa entretenimiento, y la escuela, educación formal obligatoria. En este antagonismo reside la sorpresa. En este sentido afirma Cruder[325] (1999) que la escuela habría reservado para sí la gestión del saber mientras que en los medios de comunicación se habría depositado la gestión del placer.

A propósito de lo expresado en las escenas anteriores, en esta oportunidad el docente toma el papel de ordenar la información que capta el alumno, con la intención, como dice Benavidez[326](1999), de que la escuela sea "...un lugar en donde las comprensiones del "afuera" escolar se integren a las dinámicas pedagógicas institucionales". A través del análisis de un video comercial intenta que el alumno cuestione lo que la televisión "dice". Guía la observación del comportamiento de los individuos en la sociedad, señala la influencia de presiones sociales que a veces no percibimos, promueve la identificación de normas sociales, facilita la identificación de la presión social que ejerce un comportamiento cuando es realizado por una mayoría de personas, etc.



Expresa Cruder[327] (1999) que lo que se aprende en las pantallas no encuentra en la escuela el espacio institucional necesario para el distanciamiento, el análisis y la reflexión. Para empezar a cambiar, en esta ocasión se propuso a los alumnos tomar distancia para ver la

[324]MORDUCHOWICZ, R. *La escuela y los medios*. Cap.2. Buenos Aires 1997.p

[325]CRUDER, G. *Y las pantallas? de la normativa oficial al aula.* Signo y Pensamiento. No. 34, Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. 1999. p.108

[326]BENAVÍDEZ CAMPOS, J.E. *Comunicación y Educación: anfitriones y convidados para un compromiso que se construye*, Signo y pensamiento N°34, Universidad Javeriana. 1999. p.22

[327]CRUDER, G. *Y las pantallas? de la normativa oficial al aula.* Signo y Pensamiento. No. 34, Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. 1999. p.113

TV como algo nuevo, para contribuir, como dice la misma autora[328] (1999) a la indagación de las presentes organizaciones del mundo.

Escuela y cultura del espectáculo

Este dibujo es apenas una muestra de una escena que se repitió durante toda una jornada escolar que coincidió con el rescate a los mineros chilenos en el año 2010. Además de realizar todas las actividades que se propusieron ese día, este alumno gritaba emocionado cada vez que un minero era rescatado. Esto fue posible porque estaba conectado, a través de su XO, a un canal que transmitía en vivo, las imágenes del hecho.



La transmisión en vivo del rescate, fue vista en distintas partes del mundo. Intercalaba datos biográficos de los rescatados con primeros planos de abrazos y ojos llorosos mientras señalaba la actuación heroica de las víctimas, poniendo en evidencia como dice Ferrés,[329] (2000) la potenciación de la narratividad, de la emotividad y de lo sensacional de la cultura del espectáculo.

En una primera interpretación podemos valorar positivamente el hecho de que, como efecto de la globalización, el mundo haya entrado en nuestra aula, expandiendo sus muros, dejándonos con la sensación de estar integrados a él.

Más profundamente podemos observar detrás de un relato aparentemente objetivo y fiel a los hechos, el recorte subjetivo de alguien que, apelando a la sensibilidad, nos va diciendo cómo mirar, qué sentir, qué pensar. En esa ocasión, creemos, que la docente se perdió la oportunidad de convertir la transmisión en un objeto de aprendizaje que mostrara otras maneras de mirar las noticias, deteniéndose en lo que no muestran, destacando su calidad de construcción subjetiva.

Conclusiones:

[328]CRUDER, G. *Y las pantallas? de la normativa oficial al aula.* Signo y Pensamiento. No. 34, Universidad Javeriana: Departamento de Comunicación. 1999. p.115

[329]FERRÉS, Joan. *Educar en la cultura del espectáculo*. Barcelona. Paidós. 2000. p. 24

Compartir la tarea enriqueció el proceso de reflexión e hizo posible trascender la mirada individual y subjetiva.

El hecho de representar a dos subsistemas educativos diferentes (Primaria y Secundaria) nos permitió apreciar las similitudes en las situaciones estudiadas. Encontramos que cometemos errores similares y experimentamos la misma incertidumbre frente a la presencia de los medios en el aula. Terminado el ejercicio de análisis y desnaturalización de las escenas que vivimos diariamente en nuestras aulas nos preguntamos ¿para qué nos sirve la reflexión realizada?

En primer lugar nos ayudó a percibir y comprender los efectos de la transformación cultural que implica la interacción cotidiana de nuestros alumnos con los medios. Observamos nuevas formas de aprender que implican necesariamente una nueva forma de enseñar, para poder construir, como dice Cassany[330](2008), puentes entre el aula y las prácticas cotidianas de los alumnos.

En segundo lugar comprendimos algo más acerca de nuestra resistencia frente a la irrupción de los medios en el aula. Más allá de que en algunos casos esta resistencia es parte del proceso natural de apropiación de las tecnologías, visualizamos la complejidad de dicho proceso y todos los actores e intereses que involucra cuando ocurre dentro del aula. Como afirma Sørensen:[331](2006) "El conflicto social, la disciplina y el poder son inherentes a la mayoría de las prácticas de domesticación"

En tercer lugar encontramos que entre la desconfianza docente ante el influjo de la imagen y la confianza de nuestros alumnos frente a lo que ven en las pantallas, debería existir una acción docente que mediara entre ambas. De esta manera, a través de una alfabetización en medios, podremos conocer la influencia mediática sobre la manera de entender e interpretar el mundo así como también, visualizar maneras de participar en él.

Este podría ser el principio del camino hacia el cambio en nuestra práctica como docentes en la sociedad de la información, del conocimiento y de la comunicación.

Palabras claves: media – educación – tecnologías - mediación - representación

[330]CASSANY, D. y AYALA, *Nativos e inmigrantes digitales en la Escuela.* CEE Participación educativa, 2008 http://www.educnacio.gob.es

[331]SORENSEN, K. Domestication: the enactment of technology. En T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie & K. Ward (Eds.), Domestication of media and technology . Berkshire: Open University Press. 2006. p.48

Resumen:

Desde nuestro lugar como docentes nos es difícil interpretar el encuentro conflictivo entre la educación y los medios ya que somos parte de él.

Con el propósito de identificar pistas que nos ayuden a explicar su naturaleza este trabajo analiza escenas de aula en las que alumnos y docentes interactúan con los medios.

Abstract:

The media in the classroom and their impact in the educational practice.

From our position as teachers, it is difficult to interpret the conflictive encounter of education and media, since we are part of it. In order to identify clues to help us explain its origin, this article analyses teaching scenes in which pupils and teachers interact with media.

Palabras claves: media – education – technologies – mediation - representation

O professor diante das novas tecnologias

Nome: Iara Bethania Rial Rosa

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

E-mail: samyarah@gmail.com

Apresentação: Iara Bethania Rial Rosa é Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Graduanda em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduanda em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

O professor diante das novas tecnologias[332]

RESUMO: Todos os dias novas tecnologias são inseridas nas salas de aula, para o professor resta a responsabilidade de incorporar essas tecnologias na execução de suas atividades. De que forma os professores estão sendo preparados para lidar com essas tecnologias? A escola pública está preparada para essa nova realidade?

Palavras-chave: Formação Continuada, Tecnologias e Educação.

No contexto em que estamos inseridos é impossível pensar em um mundo isento de tecnologias, as diversas tecnologias estão disponíveis a todos, e seu alcance é ampliado a todo instante.

O fenômeno é tão abrangente que é possível observar que nossos pensamentos e comportamentos são moldados por diversas ferramentas tecnológicas, como a televisão, a *Internet* através do computador ou mais recentemente, o *tablet*[333] *PC* que tem modificado a maneira como lemos.

Esses adventos tecnológicos propiciaram a nossa sociedade à transformação das relações sociais, tornando possível que grande parte delas se materializasse ou se constituísse a partir de contatos *online.*

Além disso, as fronteiras geográficas se estreitaram, mas, a maior aproximação foi a das fronteiras do conhecimento, permitindo um banco infinito de informações, com a

[332] Iara Bethania Rial Rosa é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Graduanda em Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Santa Catarina, Pós-Graduanda em Educação, Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Mestranda em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

[333] Um *tablet PC* é uma prancheta eletrônica com tela touchscreen, ou seja, controlada pela ponta dos dedos ou por uma caneta própria, que permite o acesso a *internet* e a visualização de fotos, imagens, vídeos, planilhas, além de outras finalidades.

vantagem sobre alguns meios: possibilitar ao individuo a interação com o conhecimento. Conhecer, discutir, trocar informações e estabelecer uma relação diferenciada com o saber, a de participar da construção do conhecimento.

> [...] um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais uma língua universal digital tanto está promovendo a integração global da produção e distribuição das palavras, sons e imagens de nossa cultura como personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos. As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela. (Castells, 1999, p.40).

Em algumas escolas os livros já começaram a ser substituídos por *notebooks* ou *tablets PC*, mas, na grande maioria delas, especialmente nas escolas públicas, a realidade é outra. Os laboratórios de informática, que muitas vezes foram instalados e nunca utilizados por falta de recursos técnicos, começam a entrar em funcionamento e os professores começam a debater sobre o uso das tecnologias em sala.

Ao discutir a apropriação das tecnologias em sala de aula não podemos deixar de voltar nossa atenção a formação dos professores, é ela que algumas vezes, determinará a forma que o educador irá dosar o uso das tecnologias, ou seja, aproveitando as contribuições possíveis através de um olhar crítico sob essa utilização, e é por esse viés que iniciaremos esse artigo.

Nosso objetivo não é defender a utilização das tecnologias, como se elas fossem por si só agentes transformadoras da educação brasileira, mas compreender como elas tem sido utilizadas, como o professor tem convivido com essa ferramenta em sala de aula e se a formação continuada tem servido a essa nova demanda.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA

Em qualquer profissão é importante o oferecimento de uma formação continuada, que pode ocorrer através de cursos, palestras, seminários ou outros investimentos, possibilitando que o profissional seja atualizado das novas possibilidades que surgem ao longo dos anos.

Todos nós, educadores, já participamos de debates sobre a atual situação da formação dos professores no Brasil, sabemos que o quadro é alarmante, principalmente nos anos iniciais, onde temos muitos professores com a formação mínima, ou até mesmo inferior ao mínimo exigido.

Em um contexto tão desfavorável a educação, onde o professor tem sido profissionalmente desvalorizado e o ensino precarizado, a educação continuada constitui-se como ação fundamental de superação, tanto ao professor como ao ensino, além disso, a garantia da formação continuada ao professor está assegurada pela Lei 9394/96 art.67 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

Pela dinâmica da ação educativa, os profissionais da educação precisam estar em constante aprimoramento de seus conhecimentos e práticas, pois o ambiente escolar, assim como na sociedade que está contido, se reconfigura frequentemente e o professor deve lidar com essa realidade.

> A formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, uma vez que não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência dos profissionais, mas também propicia, fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e seus projetos. (VEIGA, 2000, p. 20).

Segundo um estudo recente desenvolvido pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto pela UNESCO, 57% dos professores do Ensino Infantil não possui nível superior, no Ensino de 1º a 4º série são 42% dos professores, de 5º a 8º série 15%, e no ensino médio 5%.

Além disso, uma grande parte dos professores é formada em cursos à distância, que em alguns casos geram professores descomprometidos com o ensino, que tencionam somente a certificação e não uma formação sólida.

Não cabe nesse espaço discutir as políticas de Educação à distância – EAD, é importante somente destacar que algumas vezes a busca desenfreada por uma formação aligeirada e de baixo custo, preconizada por políticas neoliberais, pode ser o responsável pelo sucateamento do ensino público brasileiro.

Como podemos notar nos números mencionados, a maior deficiência está no Ensino Básico, e isso amplifica o problema, considerando que é nesse momento que o indivíduo está se apropriando do mundo, fundamentando sua capacidade de interpretação e interação com o meio.

2. A UTILIZAÇÃO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

2.1. PROBLEMATIZAÇÃO: O USO DO COMPUTADOR EM SALA DE AULA

Vamos supor uma situação fictícia, onde o professor, que tem um conhecimento básico de informática, resolve pela primeira vez utilizar uma apresentação de *slides* em sala de aula, seu trabalho começa com a elaboração dos *slides* sobre o conteúdo que está ensinando, depois de muitos recortes, e algumas horas o professor terá sua aula preparada.

Chegando à escola, o professor terá duas possibilidades: a execução de sua apresentação através da *TV Pendrive* ou através de um computador ou até mesmo de um multimídia, o problema começa quando o professor descobre que para executar o arquivo em uma *TV Pendrive* ele necessita converter a apresentação em um formato apropriado, partindo para o multimídia, ao executar seu arquivo a mensagem é um erro de compatibilidade que provavelmente não vai explicar o problema, seu planejamento de aula teve de ser temporariamente abandonado.

Nesse momento cria-se o desconforto de alguns professores com as tecnologias, seu receio de utilizar um meio que depende de tantos fatores, principalmente de um conhecimento intermediário.

Cabe esclarecer, que essa situação ocorre frequentemente nas mais diversas instituições de ensino, fazendo com que ocorram situações embaraçosas, que atrapalham todo o cotidiano do Professor, afastando ainda mais as tecnologias da sala de aula.

É claro que a situação inversa acontece, muitos professores já se habituaram à utilização das tecnologias em sala utilizando suas possibilidades infinitamente, como por exemplo, demonstrações de reações químicas através de apresentações de *slides*, estudo da robótica, criação de *blogs* coletivos e inúmeros outros recursos.

2.2. FORMAÇÃO INICIAL E AS TECNOLOGIAS

Um dos recursos mais procurados pelos próprios professores para a sua formação continuada é o prosseguimento dos seus estudos, através de cursos de graduação ou pós-graduação, na modalidade presencial ou à distância. Nesses cursos, a organização das disciplinas obriga o aluno/professor ao contato com as tecnologias, seja em trabalhos escritos, apresentações ou no caso da educação a distância, pela própria troca de conhecimento nos fóruns, propiciando, no caso das licenciaturas, professores propensos a lidar com as tecnologias.

Porém uma grande parcela dos professores brasileiros é formada há mais de 15 anos, quando as tecnologias no Brasil começavam a ser democratizadas e conquistavam seguidores no meio acadêmico, impossibilitando uma grande parcela desse contato.

Considerando que grande parte dos nossos alunos tem o domínio graças à convivência com as tecnologias desde a mais tenra idade, essa apropriação gradativa inserida na formação do indivíduo é mais harmoniosa do que se imposta por uma situação como a vivida pelos professores.

2.3. O professor e as tecnologias

Além de todas as questões já apontadas, o professor se vê pressionado por essa realidade, mas já compreende que nenhuma tecnologia substituirá seu papel em sala de aula, pois mesmo em ambientes virtuais de aprendizagem se faz necessário a presença de um mediador do conhecimento.

O professor precisará ter um conhecimento cada vez mais amplo das linguagens tecnológicas e acima disso, uma compreensão crítica da importância das tecnologias na sala de aula. Como Teruya (2006) explicita:

> As tecnologias da comunicação e informação têm um poder de sedução e encantamento, por isso não é mais possível ignorar tais recursos no processo educativo da escola. Mas é necessário desmistificar os discursos pedagógicos que consideram essas tecnologias suficientes para formação ou capacitação de professores. (TERUYA, 2006, p. 82).

O mesmo estende-se a própria formação dos alunos, que não será de qualidade sem o professor, devemos ter claro em nossa prática que são os métodos que devem ser melhorados para que os meios sejam eficientes para mudanças sejam promovidas.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E AS TECNOLOGIAS

Pouco se tem feito pela formação continuada dos professores relacionada às novas tecnologias, o que cria uma resistência a essa utilização. Os principais questionamentos dos professores quanto às tecnologias são:

- As dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, com a falta de recursos para melhoria da estrutura física, com baixos salários dos professores e situações adversas oriundas do contexto em que os alunos estão inseridos, dificuldades que em alguns casos são tão grandes que alguns professores passam a ver a discussão pelo uso das tecnologias como dispensáveis.
- A falta de um técnico que acompanhe o professor na utilização dos equipamentos tecnológicos.
- A variação de *softwares* do sistema operacional de computadores particulares e computadores da rede pública, considerando que a rede pública prima pela utilização de *softwares* livres.
- A necessidade de um tempo maior para preparação das aulas, uma vez que alguns professores não possuem o conhecimento necessário para desenvolver atividades que utilizem recursos tecnológicos de forma eficaz.
- A falta de equipamentos tecnológicos, como computadores, multimídias, etc.

É verdade que a formação continuada do professor através de um curso de pequena duração voltada às tecnologias não irá sanar todas essas questões e mais algumas que não foram citadas, mas auxiliará o professor nos primeiros passos para utilização das tecnologias, podendo proporcionar a esse profissional, através desse meio, a materialização de projetos de ensino e pesquisa.

Por isso, mais do que exigir dos professores a utilização das tecnologias, deve haver uma preocupação com cursos relacionados às tecnologias no processo de formação continuada, pois isso irá favorecer o Professional educador e principalmente a apropriação do ensino através desses meios.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, A. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 55-70.

CASANOVA, Pablo González. **As novas ciências e as humanidades.** 1º ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DIZARD, Wilson. **A Nova Mídia – A comunicação de massa na Era da Informação.** 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

COLARES, Cecília Azevendo Lima; GERALDI, João Wanderley; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; **Educação Continuada: A política da Descontinuidade.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, nº 68, ano XX, p.202-219, Dezembro, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias – O novo ritmo da informação**. 3º ed. São Paulo: Papirus, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 33ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SARTORI, Giovani. **Homo videns – Televisão e pós-pensamento.** 1º ed. Bauru: Edusc, 2001.

TERUYA, Teresa K. **Trabalho e Educação na Era Midiática: Um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. 1º ed.** Maringá: EDUEM, 2006.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1º ed. São Paulo: Atlas, 1987.

POSTER, Mark. **Ciberdemocracia: A Internet e a Esfera Pública**. Disponível em: http://members.fortunecity.com/cibercultura/vol13/vol13_markposter.htm. Acesso em 28 de março de 2011.

ABSTRACT: Every day new technologies are inserted in the classroom, remains to teachers the responsibility of incorporating these technologies in carrying out their activities. How teachers are being prepared to deal with these technologies? The public school is prepared for this new reality?

KEY WORDS: Teacher´s formation, Technology and Education.

UM BLOG DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO E A MANUTENÇÃO DE UM *WEBLOG* PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Daniel Henrique Diniz Barbosa
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto
daniel.diniz@ifmg.edu.br

Daniel Henrique Diniz Barbosa é professor de História lotado na Coordenadoria de Ciências Sociais do Campus Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais desde agosto de 2008. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2003), Mestre em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e Doutorando em História Econômica pelo Universidade de São Paulo (2012), foi professor contratado dos departamentos de História da Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade do Vale do Rio Doce. Dedica-se, no doutorado, ao estudo do pensamento desenvolvimentista no Brasil e, no Núcleo de Estudo e Pesquisa Histórica do IFMG/OP, ao estudo do processo ensino-aprendizagem em História.

Guilherme de Souza Maciel
Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto
guilherme.maciel@ifmg.edu.br

Guilherme de Souza Maciel é professor de História lotado na Coordenadoria de Ciências Sociais do Instituto Federal de Minas Gerais desde janeiro de 2006. Bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2001), Mestre em História Social da Cultura pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005), foi professor de História no ensino fundamental e médio do município de Mariana-MG (2001), do Estado de Minas Gerais (2002-2004), e substituto no departamento de História da Universidade Federal de Viçosa (2004-2005). Dedica-se atualmente ao estudo do processo de ensino-aprendizagem em História no Núcleo de Estudos e Pesquisa Histórica do IFMG/Ouro Preto.

UM BLOG DE HISTÓRIA: A CONSTRUÇÃO E A MANUTENÇÃO DE UM *WEBLOG* PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM UM INSTITUTO FEDERAL DE ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

Resumo

Este texto se propõe a apresentar trabalho de construção de *weblog* dedicado ao processo ensino-aprendizagem da disciplina História nos segundos anos do

ensino médio integrado ao técnico em instituição de ensino tecnológico, abordando elementos característicos da docência em História, definindo *blog* e apontando sua utilização pedagógica e resumindo dificuldades que permeiam a realização do trabalho em tela.

Palavras-chave

Processo ensino-aprendizagem – História – Weblog – Internet – Ensino técnico e tecnológico

Este texto abordará os elementos que conformam a relação entre ensino de história e utilização de mídias que permitam estender a relação estabelecida em sala de aula entre educador e educando, gerando mecanismos didáticos adicionais aos utilizados em classe e, em paralelo, propiciando aproximação entre conteúdo lecionado e mídias freqüentadas pelo corpo discente. Para tanto, discorrerá inicialmente sobre o trabalho do professor de história especialmente em um ambiente de ensino técnico, em segundo lugar abordará os aspectos relativos à contradição mesma entre o conteúdo de História e o que propõem novas tecnologias para, enfim, tratar da construção de um *weblog* dedicado ao processo ensino-aprendizagem da disciplina de História lecionada para os segundos anos do ensino médio integrado ao técnico do Campus Ouro Preto do Instituto Federal de Minas Gerais.

Os desafios específicos da docência em História, sobretudo no ensino fundamental e médio, são conhecidos: fala-se de conteúdo dedicado ao passado para jovens alunos ansiosos com o futuro; recorta-se arbitrariamente o passado dada a impossibilidade de transmiti-lo integralmente; aborda-se um tempo histórico fragmentado e heterogêneo, muitas vezes pelo único caminho da narrativa linear dos livros didáticos. De acordo com Bittencourt,[334] trata-se de *Um presente repleto de contradições, um futuro duvidoso e um passado confuso, fragmentado, construído por informações dos diversos meios de comunicação, pela escola e pela*

[334] BITTENCOURT, Circe. *Apresentação*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. 3ªed. São Paulo: Contexto, 1998. P.07

história de vida. Sem respostas claras seja para seus alunos como para si mesmos, os historiadores[335] recolhem, ainda segundo Bittencourt,[336] perguntas.

> Quais são as representações do passado criadas e apropriadas pelas gerações do mundo das "imagens" e como interferem na compreensão do que está sendo vivido e presenciado? Qual a importância dos debates epistemológicos na redefinição do conhecimento histórico escolar? As clivagens entre a produção historiográfica e a escolar continuam acentuadas ou há aproximações frutíferas?

Parece, o historiador, sobretudo nas salas de aula do ensino fundamental e do médio, fadado a tentar justificar aos alunos, de maneira contumaz, a importância de sua aula, do conteúdo que ministra, não raro apelando à prova, à aprovação e ao vestibular, a necessidade de se estudar história.[337] Tanto pior, para o historiador, se a realidade desse aluno for tomada pela premência e o interesse da técnica.

Soma-se, então, à dificuldade habitualmente encontrada pelos professores de História no ensino médio e fundamental, a delicada tarefa de lecionar um conteúdo com os predicados anteriormente sublinhados em contexto verticalmente caracterizado pelas disciplinas das áreas técnicas, com seus cálculos, suas aulas práticas, suas máquinas e laboratórios – sempre convidativos a adolescentes repletos de curiosidade mecânica e alguma preguiça para abstrações humanísticas. O encadeamento de passagens históricas, nesse sentido, parece bem menos atraente que fazer funcionar um braço mecânico ou mapear um terreno e uma visita a um museu ou arquivo, menos instigante que realizar uma visita técnica a uma companhia mineradora.

O aluno de um curso técnico integrado ao médio, atualmente, precisa ser compreendido em seu contexto muito específico. Recebendo formação de boa

[335] Consideramos historiadores, além dos pesquisadores, também os professores de história de todos os níveis, dada a indistinção entre texto e aula na produção do conhecimento histórico como defende MATTOS, Ilmar Rohloff de. "*Mas não somente assim!*" Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. Tempo: Dossiê Ensino de História, vol.11, nº 21, Niterói: Junho de 2006.

[336] Ibidem.

[337] Não deixa de ser curioso que, de acordo com Ilmar Rohloff de Mattos, *Op. Cit.*, já Capistrano de Abreu – originalmente lente da Escola Pedro II – reclamasse dos "alunos ignorantes e desatentos", levando o autor coevo a considerar que, *há mais de um século, o processo de ensino-aprendizagem difere fundamentalmente do processo de pesquisa, porque se o movimento deste é animado por questões e problemas, (...) o movimento daquele é fruto da contradição entre o velho e o novo, propiciador de desequilibrações sucessivas.*

qualidade nas escolas técnicas federais, com professores altamente especializados, aspiram mais à universidade que necessariamente à indústria, ao passo que se entregam verticalmente ao estudo das disciplinas das áreas técnicas, essencialmente mais herméticas que as das áreas básicas, em detrimento da utilização ou não desse conhecimento adquirido no futuro. São contradições que, em algum momento, a política de expansão das instituições federais de ensino técnico e tecnológico – que o Ministério da Educação do Governo Federal vem aplicando desde 2003 – terá de enfrentar.

Observando as dificuldades cotidianas da docência em História no contexto de uma instituição de ensino médio integrado ao técnico que se pensou na possibilidade de se expandir o contexto da sala de aula para o universo digital. E se buscou fazê-lo, registre-se, não por meio dos canais oficiais existentes (como a plataforma Moddle ou mesmo o sistema de controle de notas e freqüências adotado pela instituição em questão, ambos bons mecanismos que permitem disponibilização de conteúdo on-line para os discentes). Procurou-se utilizar de caminho opcional, vinculando essa possível extensão do conteúdo didático de História por meio da produção de um *weblog* da disciplina que, posteriormente vinculado a uma conta na rede social Twitter, visava à aproximação dos professores e dos conteúdos lecionados – inclusive e sobretudo aqueles que não cabiam ou não se encaixavam nos cinqüenta minutos de uma hora-aula – ao universo dos alunos, de forma despretensiosa e não oficial.

O *weblog* pareceu, nesse sentido, a ferramenta ideal para a tarefa proposta essencialmente por seu caráter confessional. Não obstante a blogosfera tenha ganhado enorme relevância nos últimos dois anos, notadamente no tocante à importância de sua contribuição ao processo de oxigenação pelo qual passa a imprensa tradicional confrontada pela inexorável era digital, tornando-se portanto esteio do jornalismo político, econômico e cultural, originalmente os *weblogs* foram construídos como ferramentas de uso pessoal. Eram diários na *web* e possuíam iminente caráter confessional, levando para a rede mundial de computadores o cotidiano de seus autores. O fato de se ter aprimorado como ferramenta do jornalismo, contudo, não lhe retira a capacidade de atender ainda ao seu perfil original, em que pese a rede de relacionamentos baseada na troca de mensagens

curtas Twitter tenha assumido de forma mais efetiva conquanto não necessariamente concorrente, ao que parece, tal função.

Um blog, no entanto, ainda demonstra ser o meio mais fácil, rápido e barato de se construir um endereço no qual se consiga estabelecer minimamente um diálogo efetivo sobre algum tema que exija, do autor ou do leitor, mais que os cento e quarenta caracteres máximos do Twitter. Uma estimativa conservadora aponta, nesse sentido, que existam hoje cerca de 90 milhões de blogs no mundo que, de acordo com o estudo "O estado da blogosfera", não sofre necessariamente concorrência das redes sociais Twitter ou Facebook, uma vez que são instrumentos complementares.

Em linhas gerais, um blog pode ser resumido por sua funcionalidade: corresponde ao acúmulo de arquivos (imagens, vídeos, arquivos de áudio, textos) – chamados *posts* – dispostos sempre a partir do mais recentemente adicionado (ou *postado*),[338] facilmente editável por meio de ferramentas simples. Na maioria das vezes, atualmente, não possui custos de manutenção, sendo de fácil operação e organização. Foi criado em 1997, por Jorn Barger, e originalmente foi utilizado por iniciados em tecnologia da computação. Apenas alguns anos depois houve processo de popularização da ferramenta, que se deve a dois elementos correlatos, quais sejam, a facilitação de edição dos *posts* e a utilização do *software Blogger*. O *Blogger*, segundo Fabiana Komesu,[339] foi criado pelo norte-americano Evan Williams e representava uma opção de edição de textos on-line, dispensando conhecimentos específicos de computação.[340] Além disso, a introdução pelo *Blogger*, em 2000, da função *permalink* (apontador permanente), criando uma URL específica para cada *post* adicionado permitiu a referência específica a cada arquivo de um blog,

[338] *A estrutura natural de um blog segue portanto uma linha cronológica ascendente. Esta última característica, ou seja a identificação das entradas de informação com indicações cronológicas, é mesmo considerada por Brigitte Eaton, a criadora do principal portal de acesso a blogs – o Eaton Portal (http://portal.eatonweb.com/) – o critério identificativo dos blogs*. Extraído de GOMES, Maria J. *Blogs*: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: MENDES, Antonio, PEREIRA, Isabel, COSTA, Rogério (editores). *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005. P. 311.

[339] KOMESU, Fabiana. *Blogs e a prática de escrita sobre si na internet.* In: MARCUSCHI, Luiz Antonio, XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.110

[340] GOMES, *idem*: 312, informa, contudo, que *Tim Berners-Lee, o inventor da World Wide Web e criador do primeiro website, é também considerado o criador do primeiro weblog.*

dispensando uma consulta a todos os arquivos. Tornava-se possível, a partir de então, que os blogueiros referenciassem publicações específicas em qualquer blog. Criava-se, portanto, um critério de inteligibilidade para administração da fenomenal massa de arquivos públicos diariamente postados.

Deve-se sublinhar, contudo, que se todas essas características fazem do blog uma ferramenta relevante para a comunicação digital contemporânea, a possibilidade de receber comentários sobre o conteúdo postado faz dele um espaço digital relativamente democrático, não raro o tema do *post* seja subvertido pela própria lógica que assumem as discussões realizadas nos comentários. Além disso, deve-se destacar a relevância do *hiperlink* como instrumento decisivo para a ampliação do acesso e da divulgação do conteúdo postado em blogs, dada a inter-relação que permite entre diversos blogs, estando mesmo na base da formação da *blogosfera*. Inserir-se numa cadeia de interesses que se auto-referenciam e se ligam, por meio de *hiperlinks*, conforma mais que um conjunto ou uma comunidade de blogs e seus escreventes (como se dicionarizou, no geral, o sentido de *blogosfera*);[341] antes, representa uma nova etapa do diálogo estabelecido pelos autores e leitores na plataforma digital – o que excede as preocupações deste artigo.

Por todo este conjunto de predicados, celeremente expandiu-se a produção de blogs pela internet, sendo fruto e forjando ao mesmo tempo a *blogosfera*. Dadas as suas facilidades sobretudo de edição e manutenção, muito rapidamente pareceu cumprir, para o processo pedagógico, um meio mais palatável de se inserir na internet além do já assimilado endereço eletrônico. E sendo assim, desde o início chamou a atenção daqueles ligados à docência, e dos próprios pesquisadores do ensino, de suas qualidades e vantagens para o processo ensino-aprendizagem. Definiu-se, assim, mesmo que com determinada imprecisão, uma divisão entre dois tipos distintos de blogs voltados ao processo ensino-aprendizagem: aqueles construídos como **recursos pedagógicos** e os demais, constituídos como **estratégias pedagógicas**.[342]

[341] Como exemplo, vale consulta do termo "blogosfera" no dicionário on-line Priberam no endereço acessado em 02/05/2011.

[342] Para esta divisão e suas respectivas conceituações, consultar GOMES, Maria J. *Blogs*: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: MENDES, Antonio, PEREIRA, Isabel, COSTA, Rogério (editores). *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática educativa*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria, 2005.

Um blog dedicado aos recursos pedagógicos, nesse sentido, representa uma ferramenta baseada na idéia de disposição de conteúdo de forma unilateral, seja esse conteúdo i) especializado e homogêneo ou ii) heterogêneo e disponibilizado estritamente pelo professor. No caso dos blogs com conteúdo especializado, trata-se de espaço com *links* ou *posts* que inserem determinada temática programática ou extra-curricular numa rede apresentada ao aluno. Já no segundo caso, vale-se do interesse do professor em selecionar e hierarquizar informação que julgue pertinente para seu trabalho docente e que, portanto, pretende fazer conhecido de seu alunado.

No caso dos blogs dedicados às estratégias pedagógicas o leque de opções se amplia. Originalmente, pode-se pensar i) nos blogs como *portifólio* digital, em que se estruturam dinâmicas de aprendizagem e inclusive de avaliação do corpo discente, gerando a constante maturação do processo de avaliação realizado por meio do trabalho constantemente atualizado on-line; ii) nos blogs como espaço de intercâmbio e colaboração entre escolas, perfazendo, na internet, determinado tipo de contato já pedagogicamente utilizado mesmo antes da rede mundial de computadores; iii) nos blogs como espaços de debate, gerando fóruns específicos sobre temas, ou permitindo estratégias de debate coletivos (turmas defendendo argumentos opostos sobre temas pré-determinados, etc.) e; iv) nos blogs como espaços de integração escolar, cumprindo papel socializante na escola.

A tentativa de construção de um blog de História, no contexto que ora se apresenta, visou à formação de modelo misto entre os recursos e as estratégias pedagógicas, produzindo um blog em que tanto se fornece conteúdo como, paralelamente, se convida o aluno para interagir – seja por meio de comentários seja, em especial, por postar atividades avaliativas realizadas pelos estudantes em mídias compatíveis com a ferramenta, produzindo espécie de *portifólio*.

Deve-se destacar, nesse sentido, a pertinência de se buscar caminhos opcionais para a transmissão do conhecimento histórico sem, no entanto, produzir o rebaixamento da discussão sobre o conteúdo abordado em sala de aula. É fato que sempre surge uma novidade tecnológica que é apresentada como a panacéia para o trabalho docente. No final dos anos 1980, por exemplo, foi o vídeo cassete e o televisor que, aliados, ameaçavam representar a completa substituição do professor. Depois, a própria internet na segunda metade dos anos 1990, com o temido

computador, levando inúmeros professores a fazer cursos de capacitação ofertados pelas prefeituras do interior do país, senhoras quase aposentadas exercitando planilhas de Excel. (Para que? Muitas vezes, para nada). Paralelo contemporâneo podem-se encontrar nas lousas digitais que em algumas escolas particulares e outras, escolas públicas modelo, são apresentadas como verdadeiras vedetes do processo ensino-aprendizagem coevo, especialmente se articuladas às carteiras digitais.

Mas quem, e com quais critérios, selecionava o filme que o vídeo exibia, o programa que o computador rodava, determinava a pesquisa que se fazia na internet ou escolhe a matéria que a lousa digital exibe? A introdução de tecnologia no processo ensino-aprendizagem, nesse sentido, é a parte mais onerosa, tecnicamente delicada e trabalhosa da tentativa de modernização da escola, mas não representa a intelectualmente mais ambiciosa. Além disso, dado o caráter de obsolescência vertical que acomete qualquer tecnologia contemporânea, notadamente no campo da informática, o processo de formatação de um projeto de modernização baseado em incremento tecnológico imprescinde, necessariamente, de constante atualização, muitas vezes mais em sua forma que necessariamente em seu conteúdo.

Nesse sentido, chega mesmo a parecer inapropriado que se procure unir conhecimento histórico – que se define por abordar aquilo que já se tornou obsoleto – e mídias e tecnologias modernas, encerradas justamente quando obsoletas. A questão parece ser, portanto, utilizar-se do meio, mas preocupando-se essencialmente com a mensagem. É a verticalização do conteúdo que deve interessar ao professor e é pela necessidade de expandir o debate, de formular novas e intelectualmente mais ambiciosas questões, de fomentar uma curiosidade que exceda as necessidades específicas da avaliação e amplie, com ênfase, o gosto do alunado pelo tema abordado que deve impor a utilização de novas tecnologias. A tecnologia, nesse sentido, precisa ser compreendida como atividade meio, sempre.

Foi com base nessas preocupações que se buscou formular, no final do primeiro semestre de 2009, projeto de iniciação científica voltado para a seleção de bolsista BIC/Jr./CNPq que se integrasse ao interesse dos professores autores deste texto de formulação de um blog dedicado ao ensino de história nos segundos anos do ensino médio integrado ao técnico do Campus Ouro Preto do Instituto Federal de

Minas Gerais. Evidentemente, um blog, especialmente dadas as facilidades de sua operação, não requereria um discente bolsista para sua realização, senão pelo fato de que se necessitava, desde o princípio, que o mesmo ganhasse determinada autonomia em relação aos professores. Ou seja, ele partia dos professores e era por eles pautado e coordenado, mas possuía lógica própria na medida em que também poderia ser pautado pelo bolsista, especialmente tendo ele contato direto e franco com os colegas que representavam o público alvo do blog.

Para tanto, assim que se escolheu o primeiro bolsista[343] e que outros dois alunos integraram-se ao projeto como voluntários deu-se início ao trabalho de pesquisa sobre as melhores formas de se utilizar a ferramenta, como editá-la e onde melhor hospedá-la e, inclusive, as primeiras observações acerca da necessidade de, além de gerar conteúdo, conseguir inserir o blog[344] que nascia na chamada *blogosfera.* Surgia, juntamente ao blog, a primeira grande dificuldade enfrentada para fazê-lo funcionar eficientemente.

Por uma série de problemas burocrático-pedagógicos, que vão da qualidade do serviço de internet de cada instituição até o nível de letramento digital de quem deve autorizar ou não determinado tipo de acesso, é comum que atividades relacionadas aos computadores e, mais propriamente à internet, esbarrem em algum inconveniente que, no limite, tende a travar a execução do projeto. No caso em tela, o longo início (que durou mais de seis meses) foi caracterizado por várias negativas de acesso à própria internet da instituição. Nem mesmo no computador dos professores, em seus gabinetes, podia ser acessado o sítio blogspot.com, imaginem-se, então, as restrições as quais se submetiam os alunos em seus laboratórios. Por mais que se formalizassem pedidos, se encaminhassem memorandos e se registrassem reclamações, era impossível que o setor responsável liberasse o acesso nem mesmo na sala dos professores, ficando a fase experimental do blog sendo produzida tanto na casa dos professores como, sobretudo, na casa do

[343] Aproveitamos para agradecer à Ítala Carla Marciano, primeira bolsista do projeto em tela, pelo trabalho realizado e pela dedicação empenhada, bem com agradecemos Douglas Gomes Evangelista, voluntário originalmente e, posteriormente também bolsista, e Sérgio Milagre Júnior, voluntário, que se dedicaram á realização do trabalho. Também agradecemos à Geiseane Gomes, voluntária por um semestre e bolsista por um mês, e aos atuais bolsistas Wallyson Costa Batista e Henrique Cunha Viana.

[344] O blog, intitulado TePegoPelaHistória, originalmente foi hospedado no Blogspot, no endereço ainda acessível www.tepegopelahistoria.blogspot.com

bolsista – gerando, aliás, material que não poderia ser visto na própria instituição pelos demais alunos. Como todo sistema de limitação possui brechas, contudo, verificou-se que se o provedor de blogs blogspot.com possuía o acesso vedado, o wordpress.com, também um provedor de blogs, não o possuía. Migrou-se, então, conteúdo e endereço para o novo hospedeiro.[345]

Nisso, toda a campanha originalmente realizada por meio de cartazes espalhados pelo campus, do boca a boca realizado pelos alunos ligados ao projeto e pela divulgação realizada pelos professores em sala de aula, teve de ser reorientada para o novo endereço – de sorte que ainda ambos funcionam com algum grau de semelhança. Deve ser somado a este problema do provedor a impossibilidade de acesso, para professores e alunos, do sítio youtube.com o que, conforme abordar-se-á adiante, inviabilizava um dos pilares do trabalho proposto.

Opta-se, aqui, por citar este percalço inicial por ser este um fator importante quando da intenção de se organizar um blog ou congênere em uma instituição de ensino, não obstante constantemente desprezado pela parcimoniosa bibliografia que aborda utilização de redes sociais e blogs no processo ensino-aprendizagem. A simples citação deste inconveniente em eventos da área sempre provoca suspiros e concordâncias na platéia, de sorte que supomos, efetivamente, que este não representa problema localizado; antes, pode estar mesmo relacionado à própria dificuldade da burocracia escolar em lidar com tudo aquilo que foge ao óbvio.

Relativamente superado o entrave inicial, iniciou-se processo de avaliação do conteúdo vinculado ao blog. Decidiu-se que o blog trabalharia, no tocante ao oferecimento de conteúdo, a partir de cinco eixos, sendo i) fomento de material didático (links de artigos na internet, digitalização de textos a serem utilizados em aula e/ou avaliação, slides de aulas, etc.); ii) fomento de material de pesquisa (links para blogs, sítios e arquivos digitais para pesquisa histórica); iii) disponibilização de trabalhos e material de pesquisa produzidos, em áudio e vídeo, pelos alunos para que outras turmas tomassem conhecimento do produzido bem como da metodologia específica utilizada; iv) artigos com a história dos professores quando possuíam a

[345] Deve-se sublinhar que, posteriormente, também o sítio wordpress.com teve acesso proibido na rede interna da instituição. Foi necessário que se criasse um atalho, pelas vias específicas, para manutenção do acesso na rede da escola, ficando o endereço como e, então, mantendo acessibilidade normal. Registre-se que, curiosamente, a própria impossibilidade de acessar gerou disponibilização dos alunos para equacionar os problemas técnicos relativos ao acesso, sobretudo aqueles ligados ao curso de automação industrial – aos quais, inclusive, agradecemos.

idade dos alunos (intentando criar aproximação pessoal entre professores e alunos e manter o tom confessional que caracteriza, originalmente, um blog) e; v) agrupamento de notícias contemporâneas que apresentem alguma relação com a disciplina ou mesmo que possuam iminente relevância.

Já no que tange às relações de acessibilidade do blog, procurou-se estabelecer dupla estratégia sendo i) a tentativa de inserção na blogosfera e; ii) inserção nas redes sociais mais comumente utilizadas pelos alunos em questão, especialmente o www.twitter.com e o www.facebook.com. A proposta, nesse sentido, foi a de tanto ampliar ao máximo a rede de relações estabelecidas entre demais blogs, em especial aqueles essencialmente vinculados aos interesses específicos de nosso blog, como de integrar o máximo possível nossos alunos ao processo, os buscando digitalmente por meio das redes sociais por eles freqüentadas.

No tocante ao oferecimento de conteúdo, foi possível constatar alguns elementos bastante relevantes. Primeiramente, o amplo acesso recebido quando da disposição de material de utilização obrigatória nas aulas indica que o blog pode funcionar como eficiente depósito de material didático, hierarquizando e armazenando informação que, inclusive, pode ser disposta juntamente a comentários – notadamente dos discentes. Em segundo lugar, a considerável visitação das páginas de pesquisa sugeridas pelo blog demonstra que o mesmo tem capacidade de produção de tráfego para outras páginas, especialmente àquelas que tendam a fornecer material de qualidade reconhecida para pesquisa e incremento de trabalhos acadêmicos. No que toca ao material produzido pelos alunos, há maior acesso sobretudo quando novas turmas realizarão trabalhos com metodologias já previamente testadas por turmas anteriores. O agrupamento de notícias teve rendimento relativo, representando a maior parte do material postado e, concomitantemente, menor interesse dos leitores – o que sugere revisão de sua utilização. Por fim, enorme sucesso foi alcançado pelos *posts* dedicados à narrativa das experiências de alguns professores da instituição quando adolescentes, na seção “Meus 16 anos”. Esse êxito indica que o blog deve apostar em conteúdo variado e, se possível, sofisticado, sem contudo abrir mão de certa pessoalidade no trato das questões.

Nesse sentido, e em caráter experimental, procurar-se-á fazer, por meio do blog, uma cobertura da eleição para a direção do campus em questão. Processo sempre acalorado e que envolve a comunidade de forma vertical, supõe-se que sua repercussão no blog, por meio de entrevistas e análises, tenda a aproximar a comunidade do meio, sendo espaço minimamente isento de discussão acerca do processo histórico de escolha dos diretores da instituição.

Se parece relativamente exitosa a experiência com o conteúdo – mesmo que intermitente – ainda não se conseguiu equacionar o problema da interação do blog seja com a blogosfera seja com os alunos/leitores. Em outras palavras, se levamos leitores a outros endereços digitais não estamos acessíveis a partir de nenhum endereço que nos indique (não cumprindo, assim, nossa inserção na blogosfera); além disso, e mais grave, se conseguimos levar alunos/leitores ao blog por meio do conteúdo – seja obrigatoriamente por conta do material didático, seja por vontade própria, para ler sobre a adolescência dos professores – não conseguimos deles interação, tendo o blog número extremamente baixo de comentários e de participação. Considerando-se que a participação na blogosfera e a interação são elementos determinantes para o sucesso de um blog, pode-se considerar que há um problema grave em não se completar tal procedimento.

A questão que se nos coloca, portanto, não é mais como levar o nosso leitor alvo até o blog, mas sim como fixá-lo como leitor constante e, principalmente, como torná-lo ativo no blog, sem o que não se completa a proposta empreendida. A resposta para esse problema está, para nós e até o presente momento, em aberto. Podemos, contudo, conjecturar motivos que possibilitem o esboço de uma explicação do problema, primeiro passo para tentar qualquer tipo de ação efetiva que vise ao contorno mais eficaz do mesmo.

A proposta do blog que ora apresentamos surgiu do interesse de professores de estender, conforme já se observou aqui, o espaço do debate da sala de aula para a internet. Foi concebido pelos professores que, embora não o façam com exclusividade, pautam e coordenam o blog, escolhendo e orientando o bolsista e os voluntários do projeto. São os professores, no limite, que indicam o material didático a ser disponibilizado, sugerem as sessões, transmitem e propagandeiam o endereço do blog em sala de aula. Também são eles que, no limite, se responsabilizam pelos trabalhos lá postados, pois foram eles que solicitaram aqueles trabalhos. E são os

dezesseis anos de outros professores que ilustram a seção específica para a aproximação entre aluno e professor. Reflete-se, no espelho do blog, a própria dinâmica escolar tradicional: o professor fornece o conteúdo, ao aluno cabe, no máximo, elencar perguntas sobre ele. Ou, conforme aponta Lynn Alves,[346] estrutura-se realidade gerada

> em função ainda de uma cultura e de uma concepção cristalizada da educação como um processo de assimilação de um conhecimento pronto que ainda persiste na maior parte dos alunos e professores, apesar dos discursos renovadores e dos avanços realizados nos processos de ensinar e aprender. Isso gera uma grande dificuldade desses sujeitos sustentarem o desejo de saber, indo além do senso comum, o que faz emergir, muitas vezes, uma nova categoria na educação: os evadidos *online.*

Romper a relação professor/aluno tradicional que ecoa no blog uma realidade vivenciada em sala de aula implica atividade de mão dupla, que precede mesmo o universo tecnológico. Assim como o meio, *per se*, não representa modernização, é preciso que se alterem relações ainda tradicionais e viciadas no universo real para então imiscuir-se no universo digital. A atuação no universo digital é reflexiva das relações estabelecidas no plano real do convívio e do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, avançar na própria abordagem das relações que estabelecemos com nossos alunos, reconsiderando a hierarquização do conhecimento que produzimos e, sobretudo, transmitimos pode ser passo alvissareiro no sentido de equacionar problema que, se se tornou evidente no blog, repercute mesmo nossa prática didática.

[346] ALVES, Lynn. *Do discurso à prática:* uma experiência de comunidade de aprendizagem.

A HISTORY BLOG: THE CONSTRUCTION AND MAINTENANCE OF A WEBLOG FOR THE TEACHING OF HISTORY IN A FEDERAL INSTITUTE OF TECHNOLOGY AND TECHNICAL EDUCATION

Summary

This text aims to present work of building a *weblog* dedicated to the teaching-learning process of History in the second year of high school integrated in the technical education in technology institutions, addressing the characteristic elements of teaching history, setting his blog and pointing its pedagogical use and summarizing problems that permeate the perform of the work on a screen.

Keywords

Teaching-learning process - History - Weblog - Internet - technical and technological education

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITO A PARTIR DA ESCRITA DIGITAL

Me Angela Maria Plath da Costa (UFRGS)

RESUMO

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, investigamos a inserção do sujeito na escrita digital. O enfoque recai no papel da escola, em relação à constituição da identidade. Com a entrada do ciberespaço no âmbito escolar, as especificidades da escritura digital impõem novas relações do sujeito com os saberes, que reconfiguram as práticas discursivo-sociais e, dentre elas, o próprio ensino.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, identidade, ciberespaço, escola pública.

1. INTRODUÇÃO

A partir das posições de analista de discurso e de educador, buscamos investigar a constituição de sujeito a partir de sua inserção na escrita digital. Com esse fim, partimos do estudo das práticas de ensino realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, na rede pública escolar de Alvorada, RS. Este objeto de pesquisa constituiu-se por ocasião da informatização das escolas municipais, quando foram instalados, em cada unidade de ensino, ambientes informatizados, contendo cerca de 25 computadores, rede de internet e um professor para exercer a função de monitoria.

A informatização das escolas da rede municipal foi chamada, pela instância do poder público, de inclusão digital. Inseridas no planejamento trimestral de cada disciplina, as práticas do ambiente informatizado iniciaram-se no ano de 2009, mediante agendamento prévio em cada disciplina. Aos poucos, as primeiras iniciativas quanto às práticas de ensino com o ciberespaço foram se expandindo, mediante as trocas de experiências entre os professores da escola e, em âmbito de maior abrangência, nos encontros entre os monitores das escolas municipais, onde a socialização da experiências ocorreu em nível municipal e, mais tarde, intermunicipal, através de encontros regionais[347].

Cabe ressaltar que, a cada professor, coube a escolha de como incluir as relações com a virtualidade nas práticas de ensino de sua disciplina, como também a decisão de não incluí-las. Nas duas escolas em que trabalhamos, foi a partir do ano de 2010, o segundo ano de

[347] Houve, no ano de 2010, um encontro regional na cidade de Canela, com a participação de monitores das escolas de várias cidades do Rio Grande do Sul.

informatização, que um maior contingente de professores aderiu, gradativamente, à inserção da virtualização nas práticas de ensino. Entretanto, pelo fato de o engajamento dar-se de forma continuada e crescente, mas não com total abrangência, entendemos que heterogeneidade sob a qual se dá o planejamento do ensino e da inserção dos alunos aponta para a necessidade do planejamento pedagógico numa perspectiva transdisciplinar, a fim de que possa haver a socialização e reavaliação crítica das práticas de inclusão digital realizadas até o momento.

Quando iniciamos o ensino da escrita digital na disciplina de Língua Portuguesa, partimos dos questionamentos que visavam a construção de uma definição de inclusão digital na perspectiva discursiva. Também buscamos o modo de produzí-la nas condições onde o ensino é desenvolvido, ou seja, em relação às comunidades carentes e desfavorecidas socialmente, constituídas, em grande parte, através de ocupações da região periférica do município de Alvorada. As condições de existência são precárias em todos os sentidos. É quase nulo o percentual de famílias com acesso a computador e internet. Assim, para esses sujeitos, a escola é lugar de produção do conhecimento, de acesso à alimentação regular e à inserção na virtualidade.

A fim de iniciar as reflexões sobre a inscrição do sujeito-aluno na escrita digital em meio a essa realidade, buscamos o suporte teórico-analítico da Análise do Discurso de Linha francesa, para que as noções de língua, sujeito e sentidos possam dar sustentação ao planejamento e à reavaliação contínua das práticas de ensino da linguagem, do que trataremos a seguir.

2. AS RELAÇÕES DO SUJEITO COM OS SENTIDOS NO INTERIOR DO AIE ESCOLAR

2.1. QUE SENTIDOS PARA QUAIS SUJEITOS?

Na perspectiva discursiva, o sujeito é compreendido como posição discursivo-ideológica, a partir da identificação a uns sentidos pré-existentes, em detrimento de outros. Portanto, o sujeito não contrói sentidos, e sim retoma-os do interdiscurso – o conjunto de

todos os discursos – e inscreve-os na rede intradiscursiva – seu próprio discurso –, dando-lhes a aparência do "novo" (Pêcheux, 1995). Através da interpelação ideológica, em sua historicidade, os sentidos são produzidos pelo acontecimento da língua no sujeito, ou, segundo Orlandi (2005, p. 19), pelo "*acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história*". A autonomia da língua, portanto, é relativa, uma vez que os sentidos são ressignificados pelos sujeitos, afetados pelo real da história.

Encarado o sujeito em sua interpelação ideológica, que o torna (inconscientemente) parte da engrenagem social através de sua constituição na e pela linguagem, segundo Pêcheux (1975), buscamos refletir sobre o papel da escola, considerada, a partir de Althusser (1983), como um dos Aparelhos Ideológicos destinados a garantir o funcionamento de Estado através do gerenciamento social. No interior dos AIE, segundo o autor, através das práticas discursivo-sociais, o enfrentamento das posições-sujeito reproduz as relações ideológicas, presentes nos processos que dão continuidade às relações de produção (ALTHUSSER, 1983, p. 68-71).

A filiação à perspectiva discursiva, sob a qual são concebidas a noção de língua e de sujeito, apontadas nos parágrafos anteriores, leva a considerar a constituição da identidade. Implica, de um lado, pensar em como pode ser produzida a inscrição, nos sentidos, daqueles sujeitos inseridos em uma comunidade cujas condições de existência impõem o distanciamento da manutenção da leitura e escrita como práticas sociais cotidianas. De outro lado, implica em reavaliar as práticas de ensino admitidas até a atualidade na instituição escolar, tanto em relação às concepções abordadas, que inclui as limitações impostas pela estrutura do ensino público e o lugar ocupado pelo sujeito-aluno ocupa na estrutura social.

Michel Pêcheux (1975), atendo-se no funcionamento discursivo do afrontamento de classes que se dá no interior dos AIE, concebe que a relação do sujeito com os saberes pode conduzir não apenas à reprodução das relações ideológicas, mas também à sua transformação, de acordo com as formas de inscrição nos sentidos. Segundo o autor, as tomadas de posição podem se dar, além da identificação, também através da contra-identificação e até mesmo da desidentificação (PÊCHEUX, 1995, p. 145). São as duas últimas modalidades de constituição da posição sujeito que, segundo Indursky (2005, p. 187) instauram a relação crítica com os saberes, capaz de produzir a reconfiguração e a transformação das relações discursivo-ideológicas.

2.2. O PAPEL DO CIBERESPAÇO NAS PRÁTICAS DE ENSINO ESCOLARES

A partir da concepção discursiva em Orlandi, 2004, a interpretação é concebida como gesto da ordem do simbólico, constituinte dos sujeitos e dos sentidos. O gesto de interpretar permite a assunção à autoria e conduz à construção da identidade, pelo estabelecimento de relações com as determinações tanto de ordem externa como com a própria interioridade.

Considerando a ação do confrontar de saberes, a entrada do ciberespaço no AIE escolar não constitui-se em mais uma ferramenta de ensino, e sim em um novo funcionamento da escrita no espaço que Grigolletto considera como institucional - "pelo espaço criado para a escrita e a leitura, a partir do hipertexto" – que instaura novas condições de produção no ensino. **Em outras palavras, a s especificidades da constituição da identidade de sujeito internauta passam a intrincar-se às formas de relação do sujeito com os saberes admitidas no ensino tradicional e a impor a reconfiguração das práticas de ensino da leitura e da escrita**. O modo de entremear os dois âmbitos, com seus funcionamentos específicos, compõe o novo todo complexo e heterogêneo e se dá a partir das diferentes de interatividades dos sujeitos, determinadas entre outros aspectos pela posição na qual se inscreve o sujeito-professor.

Em meio ao imbricar de movimentos dos discursos, dos sujeitos e das práticas produzidos atualmente na instituição escolar, reconfiguram-se os modos de constituição da identidade do sujeito-aluno, intrincados aos modos de constituição do sujeito professor, através da inserção de ambos no funcionamento do ciberespaço.

2.2.1 O FUNCIONAMENTO DA ESCRITA DIGITAL A PARTIR DAS RELAÇÕES COM O HIPERTEXTO

Intrincar o ambiente informatizado no ambiente escolar significa mais que manejar uma nova ferramenta: significa adentrar em novos funcionamentos advindos a partir das relações instituídas com a virtualidade. Primeiramente, nas relações entre os sujeitos e a escrita, pela materialização através do suporte digital, que impõe reconfigurações em seu funcionamento. Barthes (2007) concebe a reconfiguração do funcionamento da escrita em sua historicidade, a partir dos diferentes suportes de sua materialização. A partir do autor, consideramos o suporte material instituído a partir do século XX, pelo uso do computador e

da internet, a base de condicionamento para as novas relações do sujeito com os rearranjos e tranformações dos saberes em sua inserção no ciberespaço.

Neste enfoque, concebemos a escrita como um gesto. Um gesto entendido em sua dimensão material, a partir do funcionamento determinado pelo suporte material de escritura, intrincada à dimensão simbólica: as novas relações entre o sujeito e os saberes[348]. A dimensão simbólica do gesto de escrita digital remete às novas constuições de identidade de sujeito-aluno a partir da entrada do ciberespaço no ambiente escolar, ao novo papel da escola, do professor e a novas práticas advindas com esta reconfiguração.

Grigolleto (2009, p. 1) considera que a leitura e a escrita, no ambiente virtual, "se interpenetram". Segundo a autora, não há acesso ao ciberespaço sem a produção da escrita, o que lhe confere o funcionamento de elemento estruturante da interação entre sujeitos. Ainda segundo a autora, a partir da interação com os saberes do hipertexto, se dá a migração da escrita como "espaço único, leitor único, marcado, com objetivo predeterminado" para a "escrita em em espaço público, mundialmente conhecido, com leitores que são desconhecidos e se (con)fundem com autores nesse espaço de interação" (ídem). A partir da autora, o suporte onde são dispostos os saberes, o hipertexto, não institui somente novas relações do sujeitos com a escrita, mas constitui um novo suporte para as relações entre sujeitos, reconfigurando-as.

Assim, entendemos o computador e internet não como mais ferramenta para o ensino, mas como agente que pode instituir transformações das práticas discursivo-sociais, por meio das quais se constituem os sujeitos e os sentidos no AIE escolar. Segundo Tfouni (....) O letramento é uma questão social: prática de escrita social, acessível e continuada.

Em outras palavras, entendemos que a escrita digital pode reconfigurar as práticas de ensino escolares, produzindo a busca de novos gestos de interpretação do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo, o que conduz à reconfiguração das práticas sociais cotidianas, levando, de acordo com Pêcheux, às transformações do discurso e da prática, no intrincamento entre o discursivo e o social.

De acordo com Shons (2005), quanto ao ensino da linguagem, em vez de priorizar as questões de metalinguagem, da concepção de literalidade dos sentidos no trabalho com o texto, a escola deve considerar a aprendizagem na concepção de percurso, onde entra a constituição ideológica do sujeito e a aprendizagem do texto escrito "*se dá de forma processual, constituindo-se etapa por etapa, tecendo-se fio por fio*". Segundo a autora

[348] COSTA, 2010.

(ídem), o trabalho dentro da política de inclusão deve incluir a concepção do texto como "*processo*", como "*movimento contínuo*". Sob este enfoque, segundo a autora, no ensino da linguagem, deve ser trabalhada a textualização, ou função-sujeito que se dá a partir da autoria, responsável por reorganizar/naturalizar os elementos linguístico-discursivos pelo apagamento de suas determinações. Deve ser desvendado o efeito de homogeneidade e a ilusão de consistência e de estabilização dos sentidos.

Orlandi (1996) concebe o princípio de autoria como a dimensão do sujeito que reorganiza o já dito e lhe confere o efeito de textualidade, produzindo a unidade textual como efeito discursivo interligado. Entendemos como uma das formas de a escola trabalhar a política de inclusão, no sentido de produzir a autoria, de acordo com a concepção de Shons, é através do hipertexto, a partir das as especificidades instituídas pela escritura digital que, segundo Grigolletto (2009), são a publicidade, a informalidade e a interatividade entre outras. Como aponta a autora, a partir destas peculiaridades, a internet consitui-se no lugar onde o sujeito pode ocupar as posições de leitor e de autor, o que permite considerar o hipertexto como um espaço que reconfigura o modo de pensar o princípio de autoria.

De individual e privada quanto à escritura impressa, segundo Grigolleto (ídem), a autoria configura-se em compartilhada ou coletiva, nas relações instituídas em relação ao hipertexto. A função-autor reconfigura-se em meio à interatividade com o hipertexto: no entremear entre a construção do percurso da leitura, as possibilidades de produção de links e a elaboração de comentários, por onde o sujeito assume a responsabilidade pelo seu dizer. Embora submetido aos mecanismos de controle do ambiente virtual como instituição, Grigolleto (ibidem) concebe a heterogeneidade dos campos que se ali entrelaçam como produtores da ilusão de liberdade do sujeito em relação às regras da língua, o que confere à escrita virtual o lugar de entremeio entre a oralidade e a escrita padrão. São essas peculiaridades da escrita digital que, segundo a autora, devem ser encaradas pela escola como o caminho para conduzir o aluno à passagem do ambiente cotidiano de oralidade para a prática da escrita cotidiana.

Buscando embasar o ensino da escrita digital sob as considerações tecidas até aqui, faremos uma breve abordagem de algumas práticas de escrita digital produzidas nas duas escolas onde atuamos como educadores.

2.2.2. ALGUMAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DIGITAL

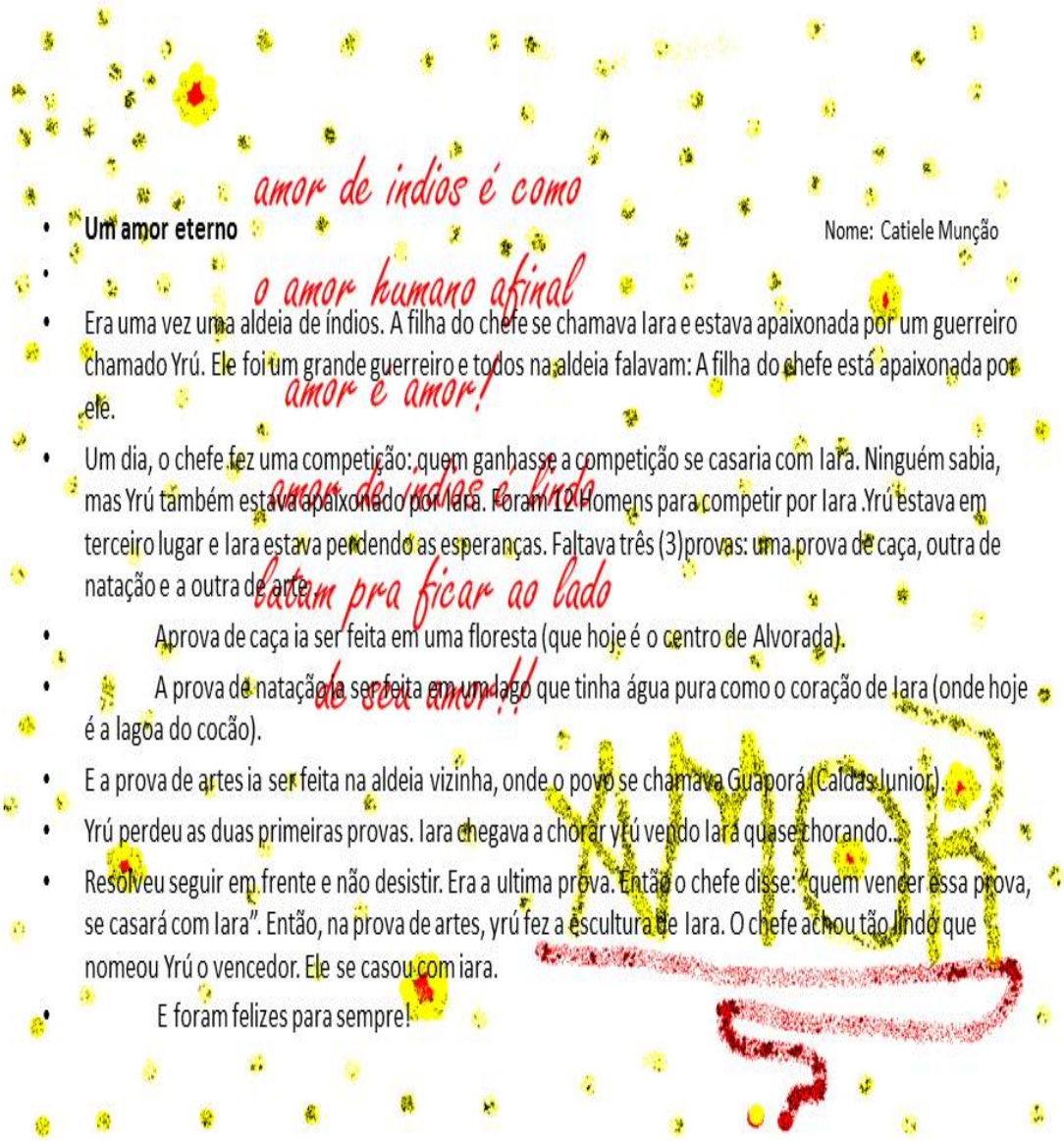
2.2.2.1. A ESCRITA INTRINCADA À LEITURA

Dentre as práticas de ensino da leitura e escrita digital, retomamos alguns aspectos da análise de uma prática[349], ilustrativos das reflexões aqui desenvolvidas. Eram os primeiros momentos de utilização de computadores e internet pelos alunos da escola, sendo para muitos deles os primeiros contatos com a escritura digital. Buscamos, como atividade inicial nesse novo contexto de produção, desenvolver uma prática de leitura e escrita que aprofundasse e desenvolvesse a temática do trimestre e levasse o aluno à inserção nas formas de interatividade específicas do hipertexto.

No trabalho com contos e lendas, com uma turma de sétimo ano, foi desenvolvida uma prática inicial de pesquisa e leitura em vários sites, priorizando a literatura e folclore brasileiros. Os alunos dispuseram-se em duplas ou individualmente, de acordo com suas preferências e adequando-se à disponibilidade física do ambiente informatizado. À pesquisa e leitura seguiu-se a solicitação de uma produção textual ilustrada, com a indicação de que o espaço da narrativa fosse o município de Alvorada.

Para a realização desta atividade, foram trabalhados o acesso a sites e pesquisa da internet, nas modalidades textual e e imagética, o funcionamento dos links, os programas editor de texto (word), editor de imagens (paint) e sites de pesquisa e imagens na web (google). Após dois períodos de aula contemplando a pesquisa, foram produzidos os textos ilustrados, de onde recortamos o texto abaixo:

[349] Uma versão modificada desta análise foi apresentada no Celsul, 2010



Um amor eterno Nome: Catiele Munção

Era uma vez uma aldeia de índios. A filha do chefe se chamava Iara e estava apaixonada por um guerreiro chamado Yrú. Ele foi um grande guerreiro e todos na aldeia falavam: A filha do chefe está apaixonada por ele.

Um dia, o chefe fez uma competição: quem ganhasse a competição se casaria com Iara. Ninguém sabia, mas Yrú também estava apaixonado por Iara. Foram 12 Homens para competir por Iara .Yrú estava em terceiro lugar e Iara estava perdendo as esperanças. Faltava três (3)provas: uma prova de caça, outra de natação e a outra de arte.

Aprova de caça ia ser feita em uma floresta (que hoje é o centro de Alvorada).

A prova de natação ia ser feita em um lago que tinha água pura como o coração de Iara (onde hoje é a lagoa do cocão).

E a prova de artes ia ser feita na aldeia vizinha, onde o povo se chamava Guaporá (Caldas Junior).

Yrú perdeu as duas primeiras provas. Iara chegava a chorar yrú vendo Iará quase chorando...

Resolveu seguir em frente e não desistir. Era a ultima prova. Então o chefe disse: "quem vencer essa prova, se casará com Iara". Então, na prova de artes, yrú fez a escultura de Iara. O chefe achou tão lindo que nomeou Yrú o vencedor. Ele se casou com iara.

E foram felizes para sempre!

Foi proposto o trabalho de ilustração do texto, sendo duas as opções: através do acesso a sites de pesquisa e inserção de imagem junto ou sob o texto, como também a inserção de desenho produzido no programa editor de imagens. Na produção textual abaixo, o texto foi ilustrado do seguinte modo:



De acordo com as considerações de Grigolletto (2009), que considera o funcionamento da escrita digital como "um processo de (re)invenção da escrita, no qual novos códigos, novas palavras e novas regras são criadas, consideradas válidas, as quais (re)significam e produzem sentidos", retomamos esta produção textual para ressaltar o efeito de originalidade, que inscreve o sujeito na posição de autoria: a ilustração de um texto através da inserção de outro texto sob aquele. Esta combinação produz o efeito da escrita que **emerge sob** e, por isso, assume um funcionamento imagético. A escrita **sob** o texto discursiviza a posição-sujeito na qual se inscreve o aluno, com outra cor, outro tamanho e outra fonte, sustentando o **discuso sobre**.

Em outras palavras, o que legitima a identificação do sujeito à noção da anterioridade indígena para o povo alvoradense é a vinculação da atualidade com a anterioridade, ou da civilização atual com a civilização indígena. A amarração dos sentidos de amor do hoje com os de amor do ontem materializa-se através da produção do efeito de imagem para a equivalência entre o amor "belo" e "humano" com o "amor de índio". Colocando-se nesta

disposição, uma escrita torna-se a sustentação da outra, assim como o posicionamento sustenta o dizer que o constitui.

2.2.2.2. **A INSERÇÃO NA ESCRITA DIGITAL A PARTIR DA TOMADA DE POSIÇÃO**

Outra prática de escrita digital desenvolvida que ilustra o funcionamento intrincado de leitura e escrita, apontado por Grigolletto nos parágrafos anteriores, é a produção textual ilustrada a partir do que chamamos de pesquisa livre. Desenvolvida a pesquisa a partir de interesses temáticos dos pequenos grupos, foram produzidos os textos em programa de slides (power point). Após esta estapa, os trabalhos foram apresentados oralmente ao grande grupo, encadeando-se, as apresentações, a discussões livres sobre os temas.

Uma das produções textuais desenvolvidas abordou aspectos relacionados ao beijo. Foi pesquisado em sites de pesquisa a partir da palavra "beijo", e "doenças causadas pelo beijo", o que gerou sucessivos links até encadear com a noção de "compulsão". Do trabalho apresentado, extraímos quatro slides:

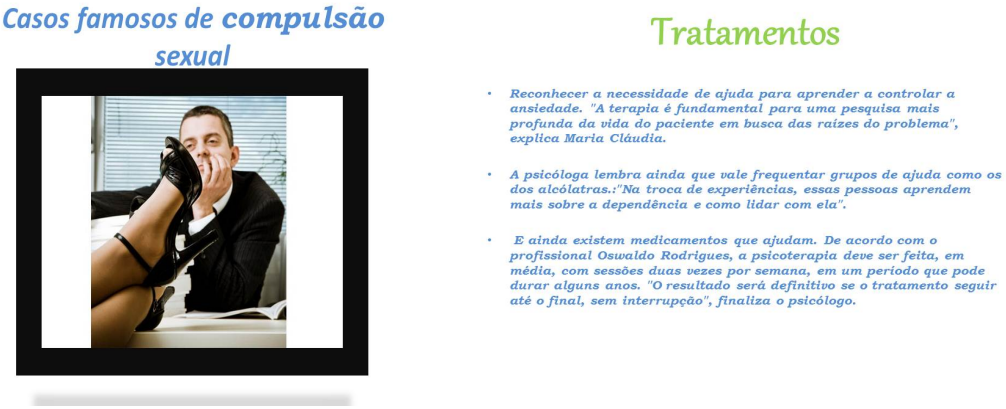
Desejo sexual sem limite pode ser doença



Vida sexual

"Tarados",
"pervertidos",
"ninfomaníacos",
"depravados".

- ***Essas palavras nomeiam pessoas que apresentam algum tipo de patologia do sexo. Mais conhecida como compulsão sexual, esse transtorno atinge homens e mulheres, sem distinção de idade.***



Quanto às condiçoes de produção desta atividade, a época era o alto inverno de 2010, o que despertou o interesse da maioria dos alunos por conhecer causas, sintomas, contágio e prevenção de doenças que se repetiam na comunidade em geral. Entretanto, paralelamente a esse interesse, há as especificidades da adolescência, o que inclui o grande interesse pela descoberta da afetividade. A pesquisa sobre o beijo partiu da articulação, por parte das duas alunas, da conversação entre o professor e o grande grupo sobre a disseminação das doenças respiratórias que estava acontecendo naquele momento, com o seu envolvimento emocional com um aluno de outra turma, ícone sentimental da escola, naquele momento, o qual "beijava todas" e que "todas queriam beijar", segundo a visão das alunas. Faz parte da cultura daquela comunidade a identificação aos perfis sentimentais de troca constante entre parceiros.

Na prática de pesquisa livre na escrita digital, a partir do debate inicial, a temática sobre higiene, contágio e prevenção de doenças foi articulada à sua prática de afetividade, a partir de onde surgiu o questionamento das alunas sobre as doenças ligadas ao ato de beijar. Entre as abordagens dos sites, a tomada recaiu sobre a própria prática do beijo em excesso (no qual se inseria o aluno considerado ícone sentimental da escola).

A pesquisa gerou, no pequeno grupo, uma outra visão sobre a ação de beijar, que, além da afetividade, passou à possibilidade de ser vinculada a desequilíbrios emocionais. Em outras palavras, a leitura possibilitou o trabalho com a (re)visão crítica, pelo sujeito, de sua própria tomada de posição, o que se deu também em relação ao grande grupo. Durante a socialização dos trabalhos, comentários eram produzidos, associando o compulsivo a vários sujeitos, alunos da escola e da comunidade em geral. A pesquisa livre levou o sujeito-aluno a buscar no hipertexto saberes que foram associados às práticas do cotidiano da comunidade, as quais passaram a ser discurzivizadas a partir de outros saberes, de outras posições de sujeito. O aluno, ao vincular-se a estes novos saberes, produz a sua inserção na posição que mantém

uma relação crítica com as definições de "bom sujeito" admitidas naquelas condições de produção. Aquele que, anteriormente a esta prática discursiva, era admitido como o bom sujeito, o que "beijava todas", passa a ser associado à possibilidade do "sujeito com problemas"

Também optamos por trabalhar a inclusão digital, nas condições de produção onde se desenvolvem as práticas de ensino aqui relatadas, através da inserção em redes virtuais. A primeira delas é a inscrição do sujeito-aluno nas redes de correio eletrônico, seguida da utilização regular em atividades da disciplina. O envio e recebimento de tarefas e exercícios através do e-mail faz com que, além de prática discursiva escolar, o uso do correio eletrônico passe a funcionar como prática discursivo-social.

Damos continuidade à inserção nas redes virtuais através da construção de perfil de orkut, onde são trabalhadas questões da ordem material do gesto de escrita, na construção do perfil, incluindo aspectos linguísticos-discursivos. Entendendo a inserção nas redes sociais virtuais como prática discursivo-social, o trabalho nas condições de produção descritas na seção introdutória faz desta prática na escola pública uma prática de inclusão digital. Assim, a construção do perfil de orkut alia-se à discussão sobre temas do cotidiano social da comunidade, como ciberbullying, pedofilia e apologia ao crime, dentre outros.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com as reflexões aqui tecidas, entendemos que, na perspectiva discursiva, a relação do ciberespaço como instituição, com o funcionamento do AIE escolar, deve ser entendido na dimensão de um intrincamento. Quanto à leitura e à escrita, sob cuja inscrição forjam-se sentidos e sujeitos, o ensino da escrita digital na escola pública deve contemplar a produção de práticas da cunho discursivo-social. Entendemos que a produção do ensino no intrincamento escola pública-ciberespaço oferece novas possibilidades de constituição da identidade do sujeito-aluno, desde que a interatividade com o hipertexto passe a fazer parte das práticas cotidianas da comunidade onde se insere o sujeito-aluno.

Entendemos que isso deve levar a novas formas possíveis de constituição da identidade do sujeito-aluno, tendo o acesso à leitura e escrita digital, aliado à inserção nas relações socio-virtuais, como possibilidade de conhecimento, garantia de continuidade ao acesso e progressiva extensão do letramento à comunidade escolar. Isso porque, retomando a

concepção de Barthes quanto ao funcionamento da escrita como meio de inclusão ou de segregação dos sujeitos, sendo o AIE escolar o único lugar de acesso à escrita digital por parte das classes desfavorecidas social e economicamente, cabe à escola promover a inserção virtual desses sujeitos.

Para que a inserção na escrita digital venha a funcionar como mecanismo de inclusão, e possa ser trabalhada a permanente reinscrição do sujeito através das etapas dos processos de textualização, cabe à escola,trabalhar, além da relação do sujeito com o modo de escritura digital, também a relação com o simbólico, através da qual se historicizam, pela virtualização, não somente as condições de existência do sujeito-aluno, por onde é falado, mas não se engaja e não se diz. Mas principalmente os modos possíveis de o sujeito redizer a si mesmo e as práticas através das quais se constitui. Para que, pelo redizer do sujeito-aluno-internauta, os sentidos possam ser retomados no AIE escolar, ressignificados e constitutivos de práticas sociais inclusivas. E, por fim, ou por novos e indefinidos (re)começos, para que, através das práticas sociais digitais, inclusivas dos sentidos e dos sujeitos no interior do AIE escolar, possam os deslizamentos de sentidos relançarem-se sobre as redes estabilizadas compondo novos embricamentos das instâncias discursivo e social.

ABSTRACT

From the perspective of discourse analysis of the French line, we investigated theinsertion of the subject in digital writing. The focus is on the school paper, concerning the formation of identity. With the entry of cyberspace in the school, the specifics ofdigital writing impose new relationships with knowledge of the subject, that reconfigurethe discursive and social practices, and among them, the education itself.

KEYWORDS: writing, identity, cyberspace, public school.

3. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis.(1968). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BARTHES, Roland. *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

COSTA, A. M. Plath. A autoria na escrita digital. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, UNISUL, Palhoça, SC.

GRIGOLLETO, Evandra. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. Hipertextus, Recife, v.2, 2009. WWW.hipertextus.net.

INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, Freda. & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina.

(orgs). *Michel Pêcheux e a análise do discurso; uma reflexão de nunca acabar*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. 3 ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. (1999). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SHONS, Carme R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, Carme R.; ROSING, Tania M. K. (orgs). *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DO USO DAS TICs PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR[350]

Nadiane Feldkercher

Linha temática: Aplicação de novas tecnologias na educação

E-mail: nadianef@gmail.com

Nadiane Feldkercher: Licenciada em Pedagogia (UFSM), Especialista em TICs aplicadas a Educação (UAB/UFSM), Mestre em Educação (UFPel) e acadêmica do Doutorado em Educação (UFPel). Bolsista CAPES/DS. Já atuei como professora de educação infantil na rede municipal de Santa Maria (RS), como tutora a distância no Curso de Pedagogia da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria e como tutora presencial no Curso de Letras da Universidade de Santo Amaro. Sou integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa - Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP/UFPel) e do Grupo Pedagogia Universitária-Formação de Professores. Áreas de interesse: Educação, Formação de Professores, Educação Continuada, Educação a Distância, Estágio Curricular Supervisionado e Tecnologias aplicadas a educação.

RESUMO

Nesse trabalho objetivou-se identificar as TICs utilizadas e as vantagens e desvantagens do uso das mesmas aplicadas a educação superior presencial e a distância segundo a percepção de professores. As informações foram coletadas através de um questionário e trabalhadas pela análise de conteúdo. Destaca-se que todos professores utilizam tecnologias (distintas e com frequência variada) e percebem tanto vantagens quanto desvantagens no uso das mesmas.

PALAVRAS-CHAVE: TICs, tecnologias aplicadas a educação, educação superior, educação presencial, educação à distancia.

[350] As reflexões apresentadas nesse trabalho são parte do trabalho conclusivo desenvolvido pela autora no Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas a Educação pela UAB – UFSM sob orientação da professora Dra. Carmen Vieira Mathias, defendido em novembro de 2010.

TICs APLICADAS A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DO TRABALHO

Com a expansão e diversificação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs[351]), veem-se também ampliadas as possibilidades de uso dessas aplicadas à educação, o que inclui a educação superior. As novas tecnologias permitem inovações significativas para os processos de ensinar e de aprender. Com o uso das TICs aplicadas à educação, é possível mostrar conteúdos ou teorias aos alunos que antes não podiam ser demonstrados, através de simulações, animações, objetos de aprendizagens, dentre outros.

Com as novas TICs, a Educação a Distância (EaD) recebeu um impulso expressivo, pois alargam-se as possibilidades de ensinar e aprender mediadas pelas tecnologias. Se no princípio a EaD ocorria por leituras de cartas e apostilas, atualmente ela ocorre também pela utilização de distintas tecnologias que possibilitam a interação imediata entre os sujeitos (chats ou web aulas), o acesso ao conhecimento (vídeo-aulas, fóruns de discussão, experimentação através de softwares ou objetos de aprendizagens), dentre outros.

Há que se considerar também que as TICs aplicadas a educação trazem novas exigências ao trabalho docente: conhecer as tecnologias, identificar possibilidades e limites do uso de cada tecnologia, desenvolver novas metodologias para os processos de ensino e aprendizagem, dentre outras. E esses aspectos devem ser olhados, levados em consideração para que não se perca de foco a qualidade da educação. Dessa forma, é importante que todos professores – e não somente aqueles que atuam na EaD – recebam formação para o uso adequado das TICs. Somente a disponibilização das tecnologias não garante que o professor as usará e qualificará os processos de ensino e de aprendizagem.

Moran (2004)[352] acredita que "colocamos tecnologias na universidade e nas escolas, mas, em geral, para continuar fazendo o de sempre - o professor falando e o aluno ouvindo - com um verniz de modernidade. As tecnologias são utilizadas mais para ilustrar o conteúdo do professor do que para criar novos desafios didáticos" (p. 245). Diante dessa constatação de

[351] TICs são entendidas nesse trabalho como aparelhos tecnológicos. Exemplos: computador, retroprojetor, televisão, softwares, dentre outros.

REFERÊNCIAS

[352] MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al. (Orgs) *Conhecimento local e conhecimento universal*: diversidade, mídias e tecnologias na educação. v. 2, Curitiba: Champagnat, 2004. p. 245-253.

Moran, pode-se perceber um descompasso entre as possibilidades de uso das TICs e os modos como essas tecnologias estão sendo usadas nas práticas pedagógicas. As tecnologias devem mais que reproduzir ou projetar teorias e conteúdos; elas podem "flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo." (MORAN, 2007, p. 45)[353].

Percebendo essas e outras possibilidades e limitações das novas tecnologias aplicadas a educação objetivou-se nesse trabalho: verificar se os professores universitários atuantes tanto na educação superior presencial quanto a distância estão fazendo uso das TICs em suas práticas pedagógicas, identificar essas TICs e investigar, segundo o ponto de vista desses professores, vantagens e desvantagens do uso das TICs aplicadas a educação superior presencial e a distância.

Para tal, contou-se com vinte e dois professores universitários colaboradores os quais são vinculados à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e atuam, concomitantemente, na educação superior presencial e a distância. O acesso a esses professores ocorreu por indicação das coordenações dos cursos de EaD da UFSM. Foi enviado um *e-mail* a todos os professores indicados pelas coordenações, convidando-os a colaborar com a pesquisa através do preenchimento de um questionário online. Nem todos esses professores convidados tiveram condições para participar da pesquisa (algumas justificativas: falta de tempo, *e-mail* incorreto, dentre outras). Aqueles que colaboraram com a pesquisa foram denominados no texto de Professor 1, Professor 2, ... Professor 22, a fim de resguardar suas identidades.

O questionário online foi adotado como instrumento de coleta de dados pelo fato de o mesmo poder ser aplicado via *e-mail*, o que facilitou e agilizou a pesquisa. As informações coletadas foram trabalhadas por meio da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977)[354], seguindo as fases de pré-análise (elaboração de esquemas e organização dos dados); exploração do material (codificação dos dados e construção das categorias) e; interpretação (busca de entendimentos para os dados). A partir disso, determinaram-se as seguintes categorias de análise: **TICs utilizadas pelos professores universitários** e **vantagens e**

[353] MORAN, J. M. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

[354] BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

desvantagens do uso das TICs aplicadas à educação superior – as quais são exploradas na sequencia.

TICs NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: INDÍCIOS DE UM CASO

A educação superior pode adotar diferentes modalidades, a saber: presencial, a distância ou semipresencial. A modalidade de educação presencial ocorre quando os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos por professor e alunos ocorrem presencialmente em um espaço e tempo similar. É considerada educação a distância[355] o processo de ensino e aprendizagem em que professor e alunos não se encontram simultaneamente no mesmo espaço e tempo; atualmente a educação a distância ocorre basicamente "com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos" (Decreto nº 5.622/05, art. 1º)[356]. Já a modalidade de educação semipresencial ocorre pela combinação ou justaposição de aspectos tanto da educação presencial quanto da educação a distância.

Recentemente a educação a distância vem utilizando muito as tecnologias para se desenvolver pois as mesmas possibilitam, através da interatividade (sujeito-tecnologia) a interação entre professores e alunos para a construção de conhecimentos (BASTOS, 2009)[357]. Anteriormente, com a utilização de apostilas na educação a distância, a interação entre

[355] A LDB 9.394/96 reconhece a EaD e, em seu artigo 80, destaca que "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada". O Decreto nº 5.622/05 regulamenta esse artigo.

[356] BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,* , 27/04/2011.

[357] BASTOS, F. da P. *Interação mediada por computador.* Santa Maria, RS: UFSM, 2009.

professor e alunos era quase inexistente e a aprendizagem ocorria basicamente pela auto-aprendizagem.

Com a evolução e "banalização das tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e [também] de fazer educação" (KENSKI, 1998, p. 59)[358]. É inquestionável que as tecnologias emergentes demandem espaço no sistema educacional e, consequentemente, novas maneiras de pensar e fazer a educação.

Assim, fazem-se necessárias novas metodologias que levam em consideração essa nova possibilidade de ensino, pois não bastam tecnologias para que a aprendizagem ocorra. E, para que os professores adotem novas metodologias, eles precisam conhecê-las, usá-las, identificar suas vantagens e limites - o que pode ocorrer por meio de cursos, pela auto-formação e por vivências/experiências.

Mill (2010)[359] incentiva a formação do professor por meio da utilização de tecnologias para que o mesmo aprenda a utilizá-las e seja capaz de incluí-las no seu trabalho docente. Porém, pelos modelos tradicionais de cursos de formação, verifica-se que é difícil formar professores para melhor aproveitar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias. Para Fürkotter e Morelatti (2008)[360], mais difícil que formar professores para o uso adequado das tecnologias é formar professores por meio delas. Acredita-se que, na maioria das vezes, a formação do professor para o uso das tecnologias ocorre pelo interesse próprio desse

[358] KENSKI, V. M. "Novas tecnologias - O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente". *Revista Brasileira de Educação*. 8: 58-71. Rio de Janeiro, mai-ago 1998.

[359] MILL, D. Reflexões sobre a formação de professores pela/para a educação a distância: convergências e tensões. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 295-314.

[360] FÜRKOTTER, M.; MORELATTI, M. R. M. "As tecnologias de informação e comunicação em cursos de licenciatura em matemática". *Série-Estudos*. n. 26: 51-64, Campo Grande-MS, 2008.

profissional, ou seja, se o mesmo tiver interesse em aproveitar as possibilidades que as tecnologias oferecem para o processo de ensino e de aprendizagem, ele busca uma formação.

Apesar dos professores colaboradores não terem sido formados por meio de tecnologias e minimamente terem sido formados para o uso delas, **todos disseram utilizar TICs** para desenvolver a docência. Essa informação era prevista, pois todos esses professores atuam na EaD da UFSM e nessa modalidade o uso das tecnologias é imprescindível já que os processos de ensino e aprendizagem são mediados por esses recursos. Porém, é possível perceber que alguns professores possuem maior familiaridade com distintas TICs e, consequentemente, utilizam-nas com maior frequência e diversidade. Outros professores destacaram que utilizam muito pouco as TICs, o que se percebe nos seguintes depoimentos: *"[utilizo] pouco, eventualmente me comunico por correio eletrônico ou utilizo Power Point" (PROFESSOR 9); "Na graduação presencial [utilizo] muito pouco" (PROFESSOR 19); "[utilizo] somente Power Point" (PROFESSOR 14).*

São diversas as TICs utilizadas pelos professores colaboradores desta pesquisa. Segundo os mesmos, é impossível distinguir as tecnologias utilizadas na educação presencial das tecnologias utilizadas na EaD. Porém, como um próprio professor colaborador menciona, "*algumas tecnologias são mais utilizadas no ensino presencial e outras no ensino a distância" (PROFESSOR 13).*

O recuso tecnológico utilizado pelos professores que foi mais mencionado foi a internet ou a web. A maioria das tecnologias que foi citada pelos professores está vinculada ao computador conectado à internet (exemplos: *moodle*[361] e *e-mail*). Alguns professores lembraram também que exploram/utilizam os recursos disponíveis no *moodle* como *chat*, fórum, tarefas, wiki, dentre outros.

Sabe-se que o *moodle,* mesmo não tendo sido citado por todos os professores, é utilizado por todos visto que este é o AVA adotado pela UFSM para a EaD. Muitos dos professores mencionaram que também utilizam o *moodle* na educação presencial, tanto para disponibilização de conteúdos quanto para interação entre os acadêmicos. Quanto a esse aspecto constata-se que muitas vezes o *moodle* é utilizado somente como um repositório de materiais didáticos, ou seja, os benefícios do mesmo poucas vezes são explorados para contribuir com a aprendizagem dos alunos, como denunciado por esse professor: *"Nas aulas presenciais, busco utilizar o moodle com a finalidade de ser mais do que um repositório de*

[361] O *moodle* é um ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

conteúdos, usando recursos tais como o fórum. No entanto, na maioria das vezes, seu uso fica limitado a repositório" (PROFESSOR 20).

As apresentações em *Power Point* ligadas ao projetor multimídia também receberam destaque quanto ao uso pelos professores, principalmente para a educação presencial. Muitos softwares para o ensino de conteúdos específicos foram citados, como: processador de textos do tipo Tex (utilizados para edição de textos matemáticos), softwares de Geometria Dinâmica, softwares de simulações e demonstrações, softwares para o ensino de Matemática, dentre outros - tanto para a educação presencial quanto para a distância. Outras tecnologias utilizadas pelos professores - variando muito a quantidade de referências - são: vídeos, chat, objetos de aprendizagens, blog, Google Docs, grupos online, msn, imagens, videoconferência, jogos e calculadoras.

Como Porto (2006)[362] considera-se que as tecnologias não são nem boas nem más e que essa avaliação depende dos usos das mesmas e do ponto de vista. Além disso, como Lévy (*apud* PORTO, 2006)[ix], é preciso considerar que as tecnologias também não são neutras pois elas condicionam e restringem, abrem e fecham possibilidades. Com esses entendimentos passa-se a refletir sobre o que os professores da educação superior apontaram como **vantagens e desvantagens do uso das TICs aplicadas** a educação superior.

Seguindo a compreensão de Porto (2006)[ix], um professor destacou que *"Não existem desvantagens [no uso das TICs aplicadas a educação]. Existe bom ou mau uso e isso serve para qualquer tecnologia [...] Se o professor estiver preparado, motivado e souber como utilizar uma determinada tecnologia, não há desvantagem em utilizá-la." (PROFESSOR 3).*

De forma geral, os professores reconhecem inúmeras vantagens do uso das TICs aplicadas à educação superior. Para a maioria dos professores, as tecnologias configuram-se como "algo a mais" (PROFESSOR 19) para os processos de ensino e de aprendizagem. Um dos professores registrou que na sua atuação docente as tecnologias proporcionam inúmeras vantagens, como de: *"disseminar o conhecimento, disponibilizar várias mídias, colocar um tutorial em vídeo, ter documentos digitalizados, ter fotos postadas com exemplos de casos ou soluções para problemas específicos, interagir, trocar com os alunos [...] [dentre outros].*

[362] PORTO, T. M. E. "As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas". *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 31. p. 43-57. Rio de Janeiro, jan./abr. 2006.

Algumas coisas em minhas aulas são praticamente impossíveis sem o uso das TICs aplicadas à educação." (PROFESSOR 2).

Os demais professores apresentaram outras vantagens do uso das tecnologias aplicadas à educação, a saber: a possibilidade de interação proposta pelo chat (PROFESSOR 1); a possibilidade de construir nova forma de expressão (PROFESSOR 4); a possibilidade de os alunos terem uma participação maior; (PROFESSOR 5); a motivação dos alunos (PROFESSOR 6); a possibilidade de discutir a distância (PROFESSOR 16). Alguns desses pontos positivos do uso das tecnologias na educação convergem com os potenciais das novas tecnologias apontados por Porto (2006)[ix] que são: "rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual e digitalização/ideologia." (p. 45)

Os professores também reconhecem que as tecnologias apresentam desvantagens quando aplicadas em contextos educacionais. Dois professores (1 e 4) destacam que as pessoas são acostumadas com o modelo de educação presencial/tradicional e assim, tomam esse modelo como referência o que por vezes dificulta a compreensão e aceitação dos processos de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias. Um professor (5) disse que a desistência dos alunos de cursos de EaD - por não se adaptarem ao processo mediado somente por tecnologias - também configura-se como uma das desvantagens do uso das TICs aplicadas a educação. Outro professor (9) destacou que, mesmo em nível de pós-graduação, muitos alunos da EaD possuem pouca experiência de leitura, o que seria um aspecto que causa dificuldade para a educação mediada somente pelas tecnologias. Distinto professor (17) indicou ainda que uma barreira para o ensino de uma língua estrangeira na modalidade EaD é a limitação dos recursos para a interação oral que, por enquanto, suportam apensas pequenos grupos.

O aspecto que mais teve destaque como problemático do uso das tecnologias aplicadas a educação é que os professores não possuem formação para tal, o que foi apontado por quatro professores (10, 11, 13, 16). Sem a devida formação muitos professores não conseguem mudar suas metodologias e acabam justapondo as tecnologias no seu trabalho rotineiro. Percebe-se esse aspecto no relato desse professor: *"Penso que hoje não há mais como falar em educação, sobretudo em ensino superior sem falar em uso de tecnologias aplicadas a educação. Entretanto, vejo ainda muito potencial nessas tecnologias que ainda não são utilizadas como poderiam; e que muitos professores ainda não tem nem conhecimento de sua existência. Creio que um treinamento amplo a todos os profissionais de ensino ajudaria a*

termos um salto na qualidade de ensino em nosso país, afinal os recursos estão aí, existem e em grande parte das escolas e universidades são uma realidade ainda pouco explorada." (PROFESSOR 10).

Andrade (2009)[363] considera que a parceria educação X tecnologias é emergente e, portanto, é preciso compreendê-la, pensá-la e colocá-la em prática. Dessa forma, para que o professor possa utilizar as tecnologias em seu trabalho pedagógico é preciso que ele

> conheça as tecnologias, experiencie-as, distinga as vantagens e limitações de seu uso, estabeleça objetivos para tal uso e planeje o trabalho a ser desenvolvido, ou seja, para além da tecnologia é necessário uma (nova) metodologia de trabalho. E, para isso, é necessário que o professor seja formado. (FELDKERCHER, 2010, p. 2)[364]

Não basta somente ter a disposição inúmeras tecnologias, é preciso também "instrumentalizar os professores, criando condições para que eles possam se apropriar do uso dos novos recursos e instrumentos" (FARIA, 2008, p. 10)[365]. Frente a este aspecto, é relevante a ressalva feita por esse professor: *"Percebo que os professores têm buscado outras formas de aplicar a tecnologia em sala de aula, sendo que as pesquisas demonstram isto, pelo avanço da área de tecnologias na educação, envolvendo o desenvolvimento de objetos de aprendizagem, jogos educacionais, vídeos, entre outros. Além disso, como um ponto fundamental que avalio nesta caminhada, é que no início muitos passaram a utilizar tecnologias educacionais em sala de aula, mas sem se preocupar com novas metodologias de ensino, associadas à estas tecnologias. Atualmente, se percebe um grande esforço da*

[363] ANDRADE, E. M. "As práticas pedagógicas do tutor na educação a distância". *Anais do IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio Nacional de Formação de Professores*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009. p. 7.

[364] FELDKERCHER, N. "Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação." *Anais do XV ENDIPE*. p. 01-09. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.

[365] FARIA, E. T. "Preparando docentes para o uso das TICS na escola". *Anais do XIV ENDIPE*. p. 1-11. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2008.

comunidade em desenvolver novas metodologias e abordagens de ensino que contemplem de forma adequada o uso de recursos tecnológicos em sala de aula." (PROFESSOR 20)

Cada vez mais se exige que os processos de ensino e de aprendizagem sejam inovadores e que utilizam as novas tecnologias, o que desacomoda muitos professores e requer dos mesmos atualizações. Ante isso os próprios professores indicam que para além da disponibilidade das tecnologias para a educação superior é necessário também se pensar em processos de formação para os professores que deverão incluir em suas ações pedagógicas tais recursos.

ALGUNS APONTAMENTOS

Os vinte e dois professores da educação superior colaboradores dessa pesquisa disseram que utilizam as TICs em suas ações docentes, alguns de forma frequente e variada, outros nem tanto. Esses professores também destacaram que é difícil separar as tecnologias utilizadas na educação presencial das utilizadas na EaD. Quanto às tecnologias utilizadas, o computador conectado à internet ou à web foi a que mais teve destaque nas respostas. O *moodle*, o *e-mail* e as apresentações em *Power Point* foram também bastante citados.

Ante o uso dessas tecnologias é possível fazer alguns apontamentos: 1. essas tecnologias aplicadas a educação superior "podem" estar ampliando os espaços e tempos pedagógicos (NEVADO, 2008)[366] e oportunizando diversas formas de interação (BASTOS, 2009)[v] entre professores-alunos e alunos-alunos; 2. o uso do *moodle* na educação presencial "pode" estar sendo tomado somente como um depósito de materiais (na educação a distância acredita-se que ele assuma outro caráter) e, 3. a ênfase na utilização de apresentações em *Power Point* "pode" demonstrar que as mesmas são utilizadas somente para ilustrar o conteúdo (que antes era ilustrado no quadro com o giz). Com esses apontamentos suscita-se a realização de outras pesquisas que se debrucem sobre o como as tecnologias estão sendo usadas no contexto da educação superior presencial e a distância.

[366] NEVADO, R. A. de. Espaços virtuais de docência: metamorfoses no currículo e na prática pedagógica. In: BONI, I.; TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E. (Org.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender*: lugares, memórias e culturas / 14 ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 631-649.

Quanto a avaliação do uso das tecnologias aplicadas a educação superior pode-se destacar que os professores reconhecem tanto vantagens quanto desvantagens do uso dessas. Dentre as vantagens do uso das TICs aplicadas à educação superior destacam-se: a ampliação do acesso ao conhecimento, maior interação, desenvolvem diferentes formas de expressão, motivam os alunos, qualificam o processo educacional. Dentre as desvantagens reconhecidas pelos professores quanto ao uso das TICs aplicadas à educação estão a desistência de alunos de cursos EaD, a falta de experiências de leitura de alunos de EaD e a falta de formação dos professores para a devida utilização das tecnologias.

Portanto, ressalta-se que os próprios professores reconhecem que falta formação de muitos deles para o uso apropriado das TICs aplicadas à educação. De forma espontânea, quatro colaboradores mencionaram que, sem a formação para o uso das tecnologias, muitos professores não conseguem criar novas metodologias para o uso das TICs. Percebe-se que é necessário que os professores conheçam as tecnologias, suas possibilidades e limites para assim poder utilizá-las nos processos de ensino e aprendizagem de maneira consciente e competente e não somente justapô-las as suas ações pedagógicas.

Para concluir, pode-se dizer que não é possível ignorar as tecnologias do processo educacional. Acredita-se na grande tendência de que as tecnologias aplicadas à educação proporcionam novas formas de ensinar, de aprender, de interagir, de acessar o conhecimento. Como Nevado (2008)[xiii], compreende-se também que o uso das TICs vem "facilitando o acesso à informação e a comunicação em tempos diferenciados e sem a necessidade de professores e alunos partilharem dos mesmos espaços geográficos." (p. 631). Dessa forma, professores e alunos devem estar preparados para ensinar e aprender com e pelo uso de tecnologias (com tecnologias: em sala de aula; pelo uso de tecnologias: educar a distância).

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo identificar las TIC utilizadas y las ventajas y desventajas de utilizar las mismas aplicadas en la educación superior presencial y a distancia según la percepción de profesores. Las informaciones fueran colectadas mediante un cuestionario y trabajadas por análisis de contenido. Cabe señalar que todos los profesores utilizan las tecnologías (con frecuencia diferente y variable) y perciben ventajas y desventajas en su uso.

PALABRAS CLAVE: TICs, tecnologías aplicadas a la educación, educación superior, educación presencial, educación a distancia.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE SUJEITO A PARTIR DA ESCRITA DIGITAL

Me Angela Maria Plath da Costa (UFRGS) – plath11@hotmail.com
Orientadora: Prof(a). Dr(a) Ana Zandwais

RESUMO

Na perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, investigamos a inserção do sujeito na escrita digital. O enfoque recai no papel da escola, em relação à constituição da identidade. Com a entrada do ciberespaço no âmbito escolar, as especificidades da escritura digital impõem novas relações do sujeito com os saberes, que reconfiguram as práticas discursivo-sociais e, dentre elas, o próprio ensino.

PALAVRAS-CHAVE: escrita, identidade, ciberespaço, escola pública.

4. INTRODUÇÃO

A partir das posições de analista de discurso e de educador, buscamos investigar a constituição de sujeito a partir de sua inserção na escrita digital. Com esse fim, partimos do estudo das práticas de ensino realizadas na disciplina de Língua Portuguesa, na rede pública escolar de Alvorada, RS. Este objeto de pesquisa constituiu-se por ocasião da informatização das escolas municipais, quando foram instalados, em cada unidade de ensino, ambientes informatizados, contendo cerca de 25 computadores, rede de internet e um professor para exercer a função de monitoria.

A informatização das escolas da rede municipal foi chamada, pela instância do poder público, de inclusão digital. Inseridas no planejamento trimestral de cada disciplina, as práticas do ambiente informatizado iniciaram-se no ano de 2009, mediante agendamento prévio em cada disciplina. Aos poucos, as primeiras iniciativas quanto às práticas de ensino com o ciberespaço foram se expandindo, mediante as trocas de experiências entre os professores da escola e, em âmbito de maior abrangência, nos encontros entre os monitores das escolas municipais, onde a socialização da experiências ocorreu em nível municipal e, mais tarde, intermunicipal, através de encontros regionais[367].

Cabe ressaltar que, a cada professor, coube a escolha de como incluir as relações com a virtualidade nas práticas de ensino de sua disciplina, como também a decisão de não incluí-

[367] Houve, no ano de 2010, um encontro regional na cidade de Canela, com a participação de monitores das escolas de várias cidades do Rio Grande do Sul.

las. Nas duas escolas em que trabalhamos, foi a partir do ano de 2010, o segundo ano de informatização, que um maior contingente de professores aderiu, gradativamente, à inserção da virtualização nas práticas de ensino. Entretanto, pelo fato de o engajamento dar-se de forma continuada e crescente, mas não com total abrangência, entendemos que heterogeneidade sob a qual se dá o planejamento do ensino e da inserção dos alunos aponta para a necessidade do planejamento pedagógico numa perspectiva transdisciplinar, a fim de que possa haver a socialização e reavaliação crítica das práticas de inclusão digital realizadas até o momento.

Quando iniciamos o ensino da escrita digital na disciplina de Língua Portuguesa, partimos dos questionamentos que visavam a construção de uma definição de inclusão digital na perspectiva discursiva. Também buscamos o modo de produzí-la nas condições onde o ensino é desenvolvido, ou seja, em relação às comunidades carentes e desfavorecidas socialmente, constituídas, em grande parte, através de ocupações da região periférica do município de Alvorada. As condições de existência são precárias em todos os sentidos. É quase nulo o percentual de famílias com acesso a computador e internet. Assim, para esses sujeitos, a escola é lugar de produção do conhecimento, de acesso à alimentação regular e à inserção na virtualidade.

A fim de iniciar as reflexões sobre a inscrição do sujeito-aluno na escrita digital em meio a essa realidade, buscamos o suporte teórico-analítico da Análise do Discurso de Linha francesa, para que as noções de língua, sujeito e sentidos possam dar sustentação ao planejamento e à reavaliação contínua das práticas de ensino da linguagem, do que trataremos a seguir.

5. AS RELAÇÕES DO SUJEITO COM OS SENTIDOS NO INTERIOR DO AIE ESCOLAR

5.1. QUE SENTIDOS PARA QUAIS SUJEITOS?

Na perspectiva discursiva, o sujeito é compreendido como posição discursivo-ideológica, a partir da identificação a uns sentidos pré-existentes, em detrimento de outros. Portanto, o sujeito não contrói sentidos, e sim retoma-os do interdiscurso – o conjunto de

todos os discursos – e inscreve-os na rede intradiscursiva – seu próprio discurso –, dando-lhes a aparência do "novo" (Pêcheux, 1995). Através da interpelação ideológica, em sua historicidade, os sentidos são produzidos pelo acontecimento da língua no sujeito, ou, segundo Orlandi (2005, p. 19), pelo "*acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história*". A autonomia da língua, portanto, é relativa, uma vez que os sentidos são ressignificados pelos sujeitos, afetados pelo real da história.

Encarado o sujeito em sua interpelação ideológica, que o torna (inconscientemente) parte da engrenagem social através de sua constituição na e pela linguagem, segundo Pêcheux (1975), buscamos refletir sobre o papel da escola, considerada, a partir de Althusser (1983), como um dos Aparelhos Ideológicos destinados a garantir o funcionamento de Estado através do gerenciamento social. No interior dos AIE, segundo o autor, através das práticas discursivo-sociais, o enfrentamento das posições-sujeito reproduz as relações ideológicas, presentes nos processos que dão continuidade às relações de produção (ALTHUSSER, 1983, p. 68-71).

A filiação à perspectiva discursiva, sob a qual são concebidas a noção de língua e de sujeito, apontadas nos parágrafos anteriores, leva a considerar a constituição da identidade. Implica, de um lado, pensar em como pode ser produzida a inscrição, nos sentidos, daqueles sujeitos inseridos em uma comunidade cujas condições de existência impõem o distanciamento da manutenção da leitura e escrita como práticas sociais cotidianas. De outro lado, implica em reavaliar as práticas de ensino admitidas até a atualidade na instituição escolar, tanto em relação às concepções abordadas, que inclui as limitações impostas pela estrutura do ensino público e o lugar ocupado pelo sujeito-aluno ocupa na estrutura social.

Michel Pêcheux (1975), atendo-se no funcionamento discursivo do afrontamento de classes que se dá no interior dos AIE, concebe que a relação do sujeito com os saberes pode conduzir não apenas à reprodução das relações ideológicas, mas também à sua transformação, de acordo com as formas de inscrição nos sentidos. Segundo o autor, as tomadas de posição podem se dar, além da identificação, também através da contra-identificação e até mesmo da desidentificação (PÊCHEUX, 1995, p. 145). São as duas últimas modalidades de constituição da posição sujeito que, segundo Indursky (2005, p. 187) instauram a relação crítica com os saberes, capaz de produzir a reconfiguração e a transformação das relações discursivo-ideológicas.

5.2. O PAPEL DO CIBERESPAÇO NAS PRÁTICAS DE ENSINO ESCOLARES

A partir da concepção discursiva em Orlandi, 2004, a interpretação é concebida como gesto da ordem do simbólico, constituinte dos sujeitos e dos sentidos. O gesto de interpretar permite a assunção à autoria e conduz à construção da identidade, pelo estabelecimento de relações com as determinações tanto de ordem externa como com a própria interioridade.

Considerando a ação do confrontar de saberes, a entrada do ciberespaço no AIE escolar não constitui-se em mais uma ferramenta de ensino, e sim em um novo funcionamento da escrita no espaço que Grigolletto considera como institucional - "pelo espaço criado para a escrita e a leitura, a partir do hipertexto" – que instaura novas condições de produção no ensino. **Em outras palavras, a s especificidades da constituição da identidade de sujeito internauta passam a intrincar-se às formas de relação do sujeito com os saberes admitidas no ensino tradicional e a impor a reconfiguração das práticas de ensino da leitura e da escrita**. O modo de entremear os dois âmbitos, com seus funcionamentos específicos, compõe o novo todo complexo e heterogêneo e se dá a partir das diferentes de interatividades dos sujeitos, determinadas entre outros aspectos pela posição na qual se inscreve o sujeito-professor.

Em meio ao imbricar de movimentos dos discursos, dos sujeitos e das práticas produzidos atualmente na instituição escolar, reconfiguram-se os modos de constituição da identidade do sujeito-aluno, intrincados aos modos de constituição do sujeito professor, através da inserção de ambos no funcionamento do ciberespaço.

2.2.1 O FUNCIONAMENTO DA ESCRITA DIGITAL A PARTIR DAS RELAÇÕES COM O HIPERTEXTO

Intrincar o ambiente informatizado no ambiente escolar significa mais que manejar uma nova ferramenta: significa adentrar em novos funcionamentos advindos a partir das relações instituídas com a virtualidade. Primeiramente, nas relações entre os sujeitos e a escrita, pela materialização através do suporte digital, que impõe reconfigurações em seu funcionamento. Barthes (2007) concebe a reconfiguração do funcionamento da escrita em sua historicidade, a partir dos diferentes suportes de sua materialização. A partir do autor, consideramos o suporte material instituído a partir do século XX, pelo uso do computador e

da internet, a base de condicionamento para as novas relações do sujeito com os rearranjos e tranformações dos saberes em sua inserção no ciberespaço.

Neste enfoque, concebemos a escrita como um gesto. Um gesto entendido em sua dimensão material, a partir do funcionamento determinado pelo suporte material de escritura, intrincada à dimensão simbólica: as novas relações entre o sujeito e os saberes[368]. A dimensão simbólica do gesto de escrita digital remete às novas constuições de identidade de sujeito-aluno a partir da entrada do ciberespaço no ambiente escolar, ao novo papel da escola, do professor e a novas práticas advindas com esta reconfiguração.

Grigolleto (2009, p. 1) considera que a leitura e a escrita, no ambiente virtual, "se interpenetram". Segundo a autora, não há acesso ao ciberespaço sem a produção da escrita, o que lhe confere o funcionamento de elemento estruturante da interação entre sujeitos. Ainda segundo a autora, a partir da interação com os saberes do hipertexto, se dá a migração da escrita como "espaço único, leitor único, marcado, com objetivo predeterminado" para a "escrita em em espaço público, mundialmente conhecido, com leitores que são desconhecidos e se (con)fundem com autores nesse espaço de interação" (ídem). A partir da autora, o suporte onde são dispostos os saberes, o hipertexto, não institui somente novas relações do sujeitos com a escrita, mas constitui um novo suporte para as relações entre sujeitos, reconfigurando-as.

Assim, entendemos o computador e internet não como mais ferramenta para o ensino, mas como agente que pode instituir transformações das práticas discursivo-sociais, por meio das quais se constituem os sujeitos e os sentidos no AIE escolar. Segundo Tfouni (....) O letramento é uma questão social: prática de escrita social, acessível e continuada.

Em outras palavras, entendemos que a escrita digital pode reconfigurar as práticas de ensino escolares, produzindo a busca de novos gestos de interpretação do sujeito sobre o mundo e sobre si mesmo, o que conduz à reconfiguração das práticas sociais cotidianas, levando, de acordo com Pêcheux, às transformações do discurso e da prática, no intrincamento entre o discursivo e o social.

De acordo com Shons (2005), quanto ao ensino da linguagem, em vez de priorizar as questões de metalinguagem, da concepção de literalidade dos sentidos no trabalho com o texto, a escola deve considerar a aprendizagem na concepção de percurso, onde entra a constituição ideológica do sujeito e a aprendizagem do texto escrito "*se dá de forma processual, constituindo-se etapa por etapa, tecendo-se fio por fio*". Segundo a autora

[368] COSTA, 2010.

(ídem), o trabalho dentro da política de inclusão deve incluir a concepção do texto como "*processo*", como "*movimento contínuo*". Sob este enfoque, segundo a autora, no ensino da linguagem, deve ser trabalhada a textualização, ou função-sujeito que se dá a partir da autoria, responsável por reorganizar/naturalizar os elementos linguístico-discursivos pelo apagamento de suas determinações. Deve ser desvendado o efeito de homogeneidade e a ilusão de consistência e de estabilização dos sentidos.

Orlandi (1996) concebe o princípio de autoria como a dimensão do sujeito que reorganiza o já dito e lhe confere o efeito de textualidade, produzindo a unidade textual como efeito discursivo interligado. Entendemos como uma das formas de a escola trabalhar a política de inclusão, no sentido de produzir a autoria, de acordo com a concepção de Shons, é através do hipertexto, a partir das as especificidades instituídas pela escritura digital que, segundo Grigolletto (2009), são a publicidade, a informalidade e a interatividade entre outras. Como aponta a autora, a partir destas peculiaridades, a internet consitui-se no lugar onde o sujeito pode ocupar as posições de leitor e de autor, o que permite considerar o hipertexto como um espaço que reconfigura o modo de pensar o princípio de autoria.

De individual e privada quanto à escritura impressa, segundo Grigolleto (ídem), a autoria configura-se em compartilhada ou coletiva, nas relações instituídas em relação ao hipertexto. A função-autor reconfigura-se em meio à interatividade com o hipertexto: no entremear entre a construção do percurso da leitura, as possibilidades de produção de links e a elaboração de comentários, por onde o sujeito assume a responsabilidade pelo seu dizer. Embora submetido aos mecanismos de controle do ambiente virtual como instituição, Grigolleto (ibidem) concebe a heterogeneidade dos campos que se ali entrelaçam como produtores da ilusão de liberdade do sujeito em relação às regras da língua, o que confere à escrita virtual o lugar de entremeio entre a oralidade e a escrita padrão. São essas peculiaridades da escrita digital que, segundo a autora, devem ser encaradas pela escola como o caminho para conduzir o aluno à passagem do ambiente cotidiano de oralidade para a prática da escrita cotidiana.

Buscando embasar o ensino da escrita digital sob as considerações tecidas até aqui, faremos uma breve abordagem de algumas práticas de escrita digital produzidas nas duas escolas onde atuamos como educadores.

2.2.2. ALGUMAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DIGITAL

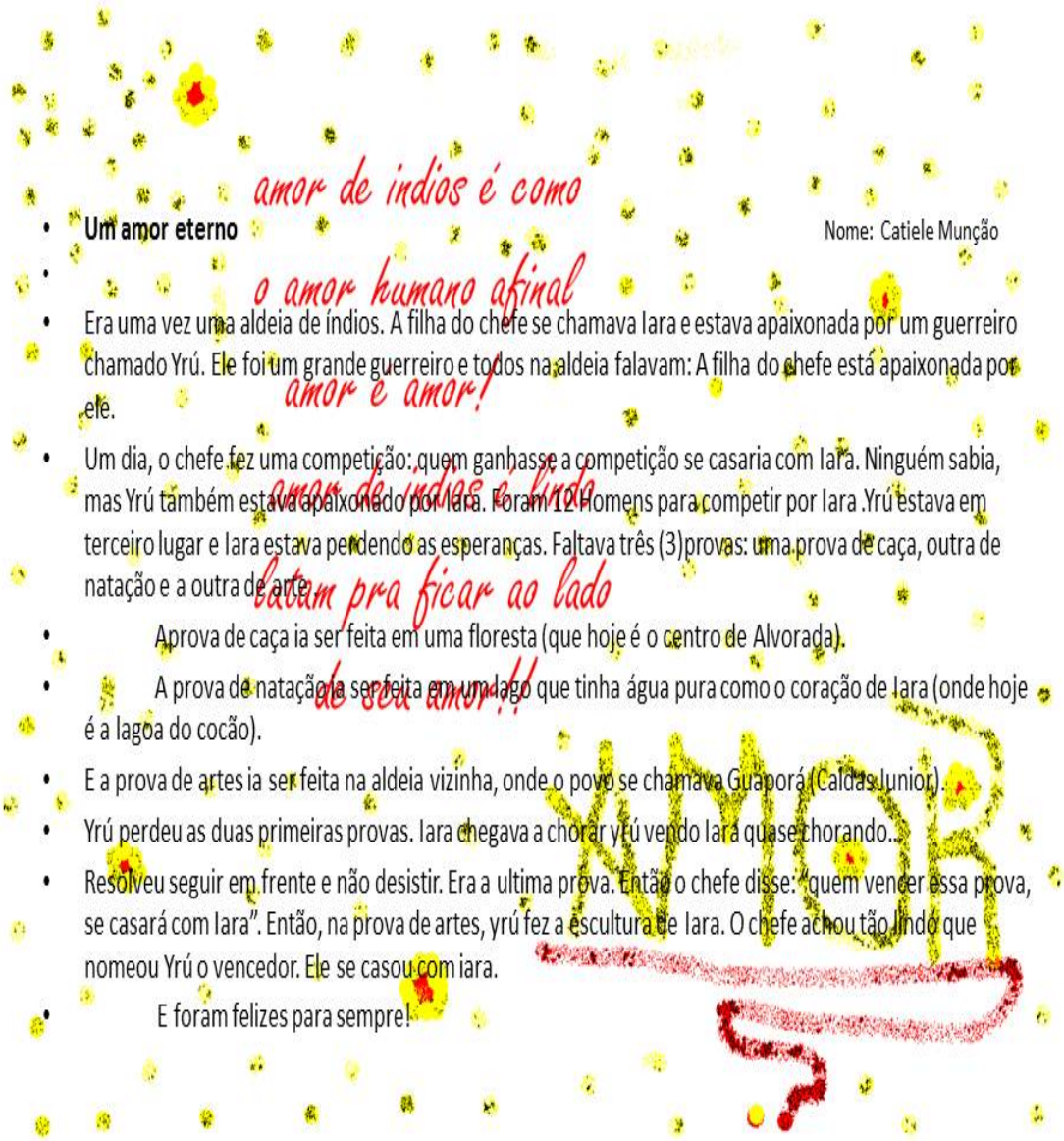
2.2.2.1. A ESCRITA INTRINCADA À LEITURA

Dentre as práticas de ensino da leitura e escrita digital, retomamos alguns aspectos da análise de uma prática[369], ilustrativos das reflexões aqui desenvolvidas. Eram os primeiros momentos de utilização de computadores e internet pelos alunos da escola, sendo para muitos deles os primeiros contatos com a escritura digital. Buscamos, como atividade inicial nesse novo contexto de produção, desenvolver uma prática de leitura e escrita que aprofundasse e desenvolvesse a temática do trimestre e levasse o aluno à inserção nas formas de interatividade específicas do hipertexto.

No trabalho com contos e lendas, com uma turma de sétimo ano, foi desenvolvida uma prática inicial de pesquisa e leitura em vários sites, priorizando a literatura e folclore brasileiros. Os alunos dispuseram-se em duplas ou individualmente, de acordo com suas preferências e adequando-se à disponibilidade física do ambiente informatizado. À pesquisa e leitura seguiu-se a solicitação de uma produção textual ilustrada, com a indicação de que o espaço da narrativa fosse o município de Alvorada.

Para a realização desta atividade, foram trabalhados o acesso a sites e pesquisa da internet, nas modalidades textual e e imagética, o funcionamento dos links, os programas editor de texto (word), editor de imagens (paint) e sites de pesquisa e imagens na web (google). Após dois períodos de aula contemplando a pesquisa, foram produzidos os textos ilustrados, de onde recortamos o texto abaixo:

[369] Uma versão modificada desta análise foi apresentada no CELSUL, 2010.



Um amor eterno

Nome: Catiele Munção

Era uma vez uma aldeia de índios. A filha do chefe se chamava Iara e estava apaixonada por um guerreiro chamado Yrú. Ele foi um grande guerreiro e todos na aldeia falavam: A filha do chefe está apaixonada por ele.

Um dia, o chefe fez uma competição: quem ganhasse a competição se casaria com Iara. Ninguém sabia, mas Yrú também estava apaixonado por Iara. Foram 12 Homens para competir por Iara .Yrú estava em terceiro lugar e Iara estava perdendo as esperanças. Faltava três (3)provas: uma prova de caça, outra de natação e a outra de arte.

Aprova de caça ia ser feita em uma floresta (que hoje é o centro de Alvorada).

A prova de natação ia ser feita em um lago que tinha água pura como o coração de Iara (onde hoje é a lagoa do cocão).

E a prova de artes ia ser feita na aldeia vizinha, onde o povo se chamava Guaporá (Caldas Junior).

Yrú perdeu as duas primeiras provas. Iara chegava a chorar yrú vendo Iará quase chorando...

Resolveu seguir em frente e não desistir. Era a ultima prova. Então o chefe disse: "quem vencer essa prova, se casará com Iara". Então, na prova de artes, yrú fez a escultura de Iara. O chefe achou tão lindo que nomeou Yrú o vencedor. Ele se casou com iara.

E foram felizes para sempre!

Foi proposto o trabalho de ilustração do texto, sendo duas as opções: através do acesso a sites de pesquisa e inserção de imagem junto ou sob o texto, como também a inserção de desenho produzido no programa editor de imagens. Na produção textual abaixo, o texto foi ilustrado do seguinte modo:



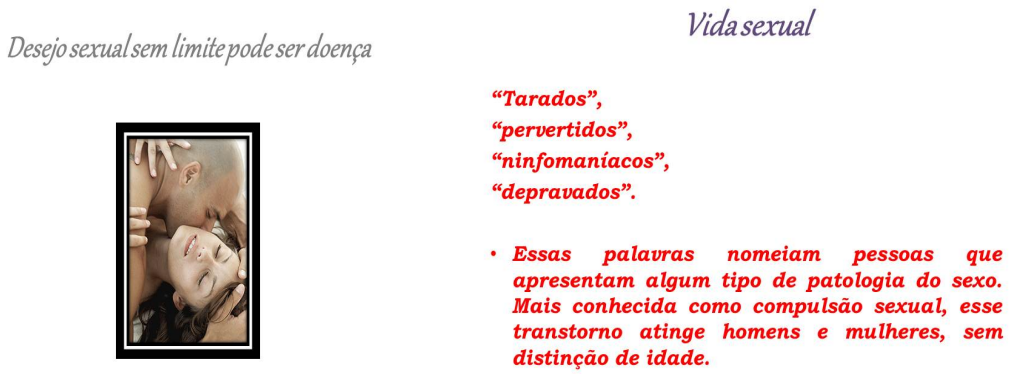
De acordo com as considerações de Grigolletto (2009), que considera o funcionamento da escrita digital como "um processo de (re)invenção da escrita, no qual novos códigos, novas palavras e novas regras são criadas, consideradas válidas, as quais (re)significam e produzem sentidos", retomamos esta produção textual para ressaltar o efeito de originalidade, que inscreve o sujeito na posição de autoria: a ilustração de um texto através da inserção de outro texto sob aquele. Esta combinação produz o efeito da escrita que **emerge sob** e, por isso, assume um funcionamento imagético. A escrita **sob** o texto discursiviza a posição-sujeito na qual se inscreve o aluno, com outra cor, outro tamanho e outra fonte, sustentando o **discuso sobre**.

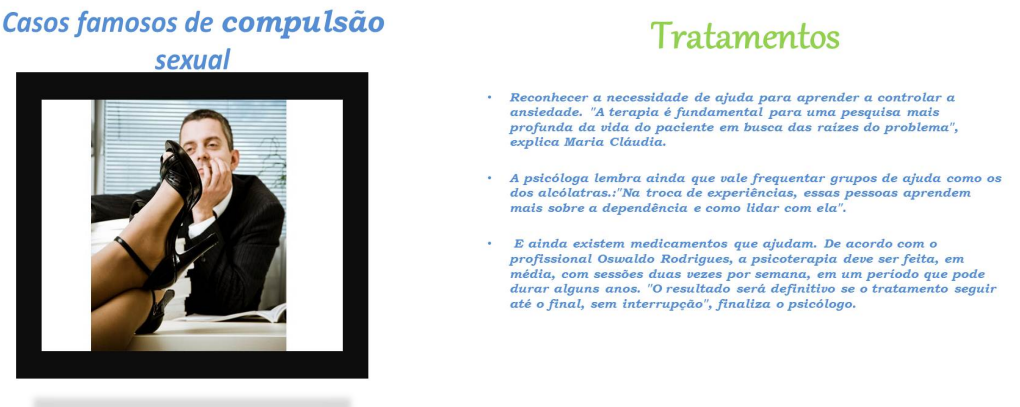
Em outras palavras, o que legitima a identificação do sujeito à noção das raízes indígenas para o povo alvoradense é a identificação da afetividade entre diferentes contextos históricos. A amarração dos sentidos de amor do hoje com os de amor do ontem materializa-se através da produção do efeito de imagem para a equivalência entre o amor "belo" e "humano" com o "amor de índio". Colocando-se nesta disposição, uma escrita torna-se a sustentação da outra, assim como o posicionamento sustenta o dizer que o constitui.

2.2.2.2. A INSERÇÃO NA ESCRITA DIGITAL A PARTIR DA TOMADA DE POSIÇÃO

Outra prática de escrita digital desenvolvida que ilustra o funcionamento intrincado de leitura e escrita, apontado nos parágrafos anteriores, é a produção textual ilustrada a partir do que chamamos de pesquisa livre. Desenvolvida a partir de interesses temáticos dos pequenos grupos, foram produzidos os textos em programa de slides (power point) os quais, na estapa seguinte, foram apresentados oralmente ao grande grupo, sendo encadeadas discussões livres sobre os temas às apresentações.

Recortamos parte de uma produção textual que abordou aspectos relacionados à ação de beijar. A pesquisa iniciou com a expressão "beijo", e "doenças causadas pelo beijo", o que gerou sucessivos links, chegando à noção de "compulsão". Do trabalho apresentado, extraímos quatro slides:





Quanto às condiçoes de produção desta atividade, a época era o alto inverno de 2010, que despertou o interesse da maioria dos alunos por estudar as causas, sintomas, contágio e prevenção de doenças que se repetiam na comunidade. Entretanto, paralelamente a esse interesse, as especificidades da adolescência produzem a descoberta da afetividade. A pesquisa sobre o beijo partiu da articulação entre os interesses da adolescência em torno da afetividade com os questionamentos surgidos em aula em torno da higiene e transmissão de doenças. Assim, foi articulada a conversação entre o professor e o grande grupo sobre a disseminação das doenças respiratórias que estava acontecendo naquele momento, com o envolvimento emocional das alunas com um aluno de outra turma, ícone sentimental da escola, naquele momento, o qual se relacionava sentimentalmente com meninas de várias turmas ao mesmo tempo. Faz parte da cultura daquela comunidade a identificação aos perfis sentimentais de troca constante entre parceiros.

Na prática de pesquisa livre na escrita digital, a partir do debate inicial, produzida a articulação descrita no parágrafo anterior, constituiu-se o questionamento das alunas em torno das doenças ligadas ao ato de beijar. A partir dos links que conduziram a navegação entre as diferentes abordagens dos sites, a tomada recaiu sobre a prática do beijo em excesso, na qual se inseriam as alunas.

A partir da articulação entre os sentidos iniciais de higiene *versus* transmissão de doenças com a posição na qual se inscreviam as alunas em relação à vida sentimental, foram produzidos os deslizamentos de sentidos na diireção de: beijo → transmissão de doenças pelo beijo. Foi a dimensão simbólica do gesto de escrita digital, possível através da interatividade com o hipertexto – os links – que levou à vinculação dos sujeitos-alunos a uma outra visão sobre a ação do beijar excessivo, além da afetividade: a desequilíbrios emocionais.

Em outras palavras, a leitura possibilitou o trabalho com a (re)visão crítica, pelo sujeito, de sua própria tomada de posição e a inscrição em um novo modo de olhar as práticas sociais nas quais se insere como possibilidade de sua transformação, o que se deu também em relação ao grande grupo. Durante a socialização (oral) dos trabalhos, comentários eram produzidos, por vários alunos, associando a ação compulsiva a vários sujeitos-alunos da escola e da comunidade em geral. A reflexão sobre esta prática nos leva a considerar que a busca, no hipertexto, de saberes associados às práticas do cotidiano da comunidade, pode levar à sua discursivização a partir das articulações que permitem a inscrição do sujeito em outras posições, de onde a relação crítica com as definições de "bom sujeito" pode

desestabilizar saberes e práticas admitidas em seu meio social. Entendemos que esta é uma prática de leitura/escrita digital que ilustra a transformação do discursivo e do social, apontado por Pêcheux (1975), a partir da inscrição do sujeito em posição de contra-identificação com os saberes estabilizados. Aquele que, anteriormente a esta prática discursiva, era admitido como o "bom sujeito", o que "beijava todas", passa a ser associado à possibilidade de "sujeito com problemas",

Também optamos por trabalhar a inclusão digital, nas condições de produção onde se desenvolvem as práticas de ensino aqui relatadas, através da inserção em redes virtuais. A primeira delas é a inscrição do sujeito-aluno nas redes de correio eletrônico, acompanhada da utilização regular de E-mail em atividades da disciplina. O envio e recebimento de tarefas e exercícios por este canal faz com que, além de prática discursiva escolar, o uso do correio eletrônico passe a funcionar como prática discursivo-social.

Damos continuidade à inserção nas redes virtuais através da construção da inserção nas redes de orkut, onde são trabalhadas as questões da ordem material do gesto de escrita, como a construção do perfil, incluindo aspectos linguísticos-discursivos. Entendendo também a inserção nas redes sociais virtuais como prática discursivo-social, o trabalho em meio às condições de produção descritas na seção introdutória faz desta prática, na escola pública, uma prática de inclusão digital. Assim, a construção do perfil de orkut alia-se à discussão sobre temas do cotidiano social da comunidade, como ciberbullying, pedofilia e apologia ao crime, entre outros.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com as reflexões aqui tecidas, entendemos que, na perspectiva discursiva, a relação entre o ciberespaço, entendido como instituição, e o funcionamento do AIE escolar, deve ser entendido na dimensão de um intrincamento. Quanto à leitura e escrita, sob cuja inscrição forjam-se sentidos e sujeitos, o ensino da escrita digital na escola pública deve contemplar a produção de práticas da cunho discursivo-social. Entendemos que a produção do ensino no intrincamento escola pública-ciberespaço oferece novas possibilidades de constituição da identidade do sujeito-aluno, desde que a interatividade com o hipertexto passe a fazer parte das práticas cotidianas da comunidade onde se insere o sujeito-aluno.

O acesso à leitura e à escrita digital deve levar a novas formas possíveis de constituição da identidade do sujeito-aluno. Aliado à inserção nas relações socio-virtuais,

constitui-se em possibilidade de inserção e continuidade no letramento digital, com a progressiva extensão à comunidade escolar. Isso porque, retomando a concepção de Barthes quanto ao funcionamento da escrita como meio de inclusão ou de segregação dos sujeitos, sendo o AIE escolar o único lugar de acesso à escrita digital por parte das classes desfavorecidas social e economicamente, cabe à escola promover a inserção virtual desses sujeitos na escrita, a qual se torna também uma inserção social.

A análise das práticas de leitura e escrita digital mostraram que, para que a inserção na escrita digital venha a funcionar como mecanismo de inclusão, e possa ser trabalhada a permanente reinscrição do sujeito através das etapas dos processos de textualização, cabe à escola, dar conta, além da relação do sujeito com o modo de escritura digital, também de sua relação com o simbólico. Através do simbólico, pela virtualização, se historicizam não somente as condições de existência do sujeito-aluno, por onde é falado, sem, no entanto, não dizer e não se dizer. Mas principalmente os modos possíveis de o sujeito redizer a si mesmo e as práticas através das quais se constitui. Assim, a inclusão digital, pelo redizer do sujeito-aluno-internauta, pode levar à retomada dos sentidos no AIE escolar e sua ressignificação, para que se vinculem a práticas sociais inclusivas. E, por fim, ou por novos e indefinidos (re)começos, para que, através das práticas sociais digitais, inclusivas dos sentidos e dos sujeitos no interior do AIE escolar, possam os deslizamentos de sentidos relançarem-se sobre as redes estabilizadas compondo novos embricamentos entre as instâncias discursiva e social.

ABSTRACT

From the perspective of discourse analysis of the French line, we investigated the insertion of the subject in digital writing. The focus is on the school paper, concerning the formation of identity. With the entry of cyberspace in the school, the specifcs of digital writing impose new relationships with knowledge of the subject, that reconfigurethe discursive and social pratices, and among them, the education itself.

KEYWORDS: writing, identity, cyberspace, public school.

6. REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis.(1968). *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BARTHES, Roland. *Variaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

COSTA, A. M. Plath. A autoria na escrita digital. IX Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, UNISUL, Palhoça, SC.

GRIGOLLETO, Evandra. A autoria no hipertexto: uma questão de dispersão. Hipertextus, Recife, v.2, 2009. WWW.hipertextus.net.

INDURSKY, Freda. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, Freda. & LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (orgs). *Michel Pêcheux e a análise do discurso; uma reflexão de nunca acabar*. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. 3 ed., São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. (1999). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

SHONS, Carme R. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, Carme R.; ROSING, Tania M. K. (orgs). *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Universidad Nacional Autónoma de México,
Universidad Pedagógica Nacional.
Mtro. Carlos Ramírez Sámano.

«Título»

Empezaré por ubicar el contexto económico- social de los procesos de cambio en la sociedad de hoy, con el fin de ubicar en este los cambios educativos que se han producido y como estos han generado nuevas exigencias a la escuela, en los procesos de enseñanza –aprendizaje.

La noción de "sociedad del conocimiento" fue utilizada por primera vez en 1969 por el profesor Peter Drucker, en su texto *La era de la discontinuidad* donde dedica un capítulo al tema, afirma que los recursos naturales, la mano de obra y el capital se han convertido en secundarios y pueden obtenerse, con cierta facilidad, siempre y cuando haya conocimiento. El profesor de la Universidad de New York investigo desde inicios del siglo pasado el desarrollo de General Motors GM y su desarrollo tecnológicos, observando a los trabajadores desarrollar conocimiento, en los procesos de trabajo. Y Llegó a la conclusión que este binomio desarrollaría una sociedad donde el conocimiento y su producción serían el factor determinante para la sociedad. Sin embargo es hasta el decenio de 1990, que Manuel Castells y Martín Carnoy entre otros retoman ésta noción para elaborar una concepción sobre la sociedad del conocimiento.

Esta economía global se construyó políticamente a través de la desregulación, la privatización, la liberación del comercio, las finanzas y el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La nueva economía, determinada por el nuevo paradigma de producción, y su estructura en redes es determinante en "el desarrollo de una economía, informacional, global y en redes"[370] características fundamentales con las que Manuel Castells define la nueva economía. A diferencia de la economía industrial donde los monopolios eran el centro de la actividad económica, en la nueva economía surge una nueva unidad

[370] Castells Manuel,The Rise of the Nework Society. (New York Malde:Bacwel Publishing, 2001),77.

que se caracteriza por su flexibilidad e innovación y su capacidad de cooperación con otras empresas,

> La empresa red surgió de la combinación de varias estrategias de trabajo en red. En primer lugar la descentralización de las grandes empresas….En segundo lugar, la cooperación entre pequeñas y medianas empresas que unen sus recursos para llegar a un mercado más amplio. **En tercer lugar, la conexión entre las redes** de estas pequeñas y medianas empresas y los componentes diversificados de las grandes empresas.[371]

El desarrollo de las empresas de informática son un ejemplo de cómo estas empresas, se relacionan e innovan están en red y abarcan el mercado global, Por ejemplo Google que inicio en un garaje y empezó con el desarrollo de un buscador de información ahora es el más conocido y usado de ellos en el mundo y acaba de desarrollar un navegador propio el Google Chrome 2008.

En la nueva economía la innovación y la conexión en redes son dos procesos que determinan nuevos requerimientos a la formación de los trabajadores, y a diferencia de la economía industrial donde el trabajador vendía su fuerza de trabajo en la economía actual lo que se vende es el conocimiento. Ahora se necesita de trabajadores capaces de resolver problemas, trabajar colaborativamente, comprender la lógica de las nuevas estructuras tecnológicas "en una e-conomía basada en el conocimiento, la información y factores intangibles (tales como la imagen y las conexiones), la innovación constituye una función primordial,"[372] para dar respuesta a problemas de desarrollo de la sociedad actual. En el 2003 la UNESCO definió que un elemento central de las sociedades del conocimiento es;

> La Capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una

[371] Castells Manuel, La Galaxia Internet (Barcelona –España: Plaza y Janes Editores.2003), 84.
[372] Castells, ibid., 119.

visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación[373]

Esta sociedad tiene su base en la producción de conocimiento por ende se puede decir que es una sociedad del aprendizaje, en tanto es capaz de innovar los procesos de producción del conocimiento. La libre circulación de información no basta, esta tiene que "ser objeto de intercambio, confrontación, crítica, evaluación y reflexión con el aporte de la investigación científica y filosófica, si se aspira que todos estén en condiciones de producir nuevos conocimientos a partir de los flujos de información"[374]. En la sociedad del conocimiento, no es el objetivo estar informado, y tener acceso a la información solamente, sino la producción de conocimiento, es decir pasar de la información al conocimiento innovador.

La sociedad plantea nuevos requerimientos a la estructura educativa cambios en sus procesos de formación y fundamentalmente cambios en la práctica educativa, resolviendo el reto de cómo hacerlo de forma que no se aumente la desigualdad entre los estudiantes privilegiados y los que están en desventaja, para avanzar en la construcción de la sociedad del conocimiento.

El impacto de las tecnologías de la información, en la sociedad, altero de manera significativa los escenarios áulicos y por ende la relación entre el profesor y los alumnos y alumnas, poniendo en el centro de la actividad escolar nuevos procesos de comunicación.

Actualmente para los alumnos y alumnas de las escuelas de educación superior, las TIC no les son desconocidas, su aprendizaje es social, **todos conocen** procesos digitales, como juegos, teléfonos celulares, pertenecen a redes sociales como facebook, hi5 entre otros y a través de estos dispositivos conocen y usan nuevas formas de comunicación social, estructuras multimedia, mensajes escritos, fotos, emoticones, música, video, en tiempo real.

Los contextos tecnológicos-educativos hacen convivir a los sujetos del proceso: educadores y alumnos, una realidad llena de incertidumbre, que genera el desconocimiento de lo nuevo. Así en el salón de clases las TIC están, a través de

[373] UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento: (Informe mundial de la UNESCO. París.: colección Obras de referencia de la UNESCO, 2005), 29.

[374] UNESCO, ibid,. 31.

los dispositivos móviles que llevan y usan las alumnas y alumnos al igual que sus profesores. Pero este conocimiento social de los alumnos y alumnas no se corresponde al interior de las aulas con procesos pedagógicos que favorezcan y ayuden sus procesos de aprendizaje, reconociendo este aprendizaje social.

En este nuevo marco estructural se tiene que avanzar en los retos sustantivos como es la atención a los alumnos, la habilitación de la planta docente, y la consolidación de las líneas de generación de conocimiento, asumiendo el reto en las escuelas de educación superior: ¿como cambiar el modelo de docencia? Logrando reconocer que el aprendizaje social para favorecer el:

- *Aprender a conocer*, es decir adquirir los instrumentos de la comprensión; formación para de preguntar, buscar, encontrar respuesta, y explicación.

- A*prender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno, estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional a fin de adquirir una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo;

- *Aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas desarrollando proyectos comunes para evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica con mutua comprensión y paz.

- *Aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores, pues es la esencia fundamental en la formación[375].

Elementos que requieren de que podamos compartir las experiencias en el aula de tal manera que nos posibilite comprender e instrumentar procesos de diseño educativo novedoso, que recuperen el sentido de una docencia que forme en nuestros alumnos el sentido de aprender para

La experiencia del uso de las TIC en los escenarios educativos presenciales nos plantea nuevos escenarios educativos, concretamente áulicos estos son diversos, y he reconocido cuatro tipos de aula hoy a diferencia del pasado. La primera es el aula que por años fue única Pizarrón, bancas, y gis, la segunda pizarrón bancas gis + lap top y cañón, la tercera pizarrón, bancas gis+cañón lap top

[375] UNESCO, La educación encierra un tesoro,(Informe a la UNESCO de la comisión internacional para la educación del siglo XXI, presidida por Jaques Delors 1996),101

y pizarrón interactivo, cuarta pizarrón bancas gis + pizarrón interactivo cañón lap top, computadoras para cada uno de los alumnos, quinta pizarrón interactivo bancas + cañón lap top, computadoras para cada uno de los alumnos y videoconferencia.

En este contexto que se propone desarrollar un modelo de docencia presencial que incorpore los elementos que tienen hoy como características las TIC (web 2.0 y colaboración) en los nuevos procesos de trabajo que pueden ser recuperados por los procesos educativos normales y para esto se planteo usar la plataforma Moodle que permite la convergencia de todos los procesos novedosos de las TIC y las combina con procesos tradicionales del trabajo en el aula. La plataforma aunque fue hecha para los procesos de educación a distancia; puede ser usada de manera diferente en los procesos presenciales.

La primera hipótesis es que a diferencia de los procesos de educación a distancia en donde existe la figura de tutor, en la en educación presencial seguiríamos conservando la figura de profesor en un modelo educativo que corresponda al siglo XXI, recuperando la idea de aprender a aprender.

Es decir el uso del Moodle permite al profesor diseñar su clase de acuerdo, a las características de sus grupos y utilizando las herramientas que el contenido a impartir determine. Lo novedoso sería incorporar en la relación profesor alumno espacios virtuales que favorezcan la comunicación entre ellos y la formación para los alumnos, incorporando, el sentido del uso de TIC para el estudio y aprendizaje.

El trabajo diario no sería complementado por el trabajo virtual sino que tendría que organizarse en un modelo nuevo de docencia donde la tarea asincrónica realizada en casa por el alumno permita trabajo colaborativo usando wikis para elaborar documentos en equipo, o bien dejando tareas de trabajo de autoaprendizaje usando SCORM o LAMS, elaborando y aplicando exámenes en línea etc.

Esto permitiría cambiar las condiciones de la enseñanza y aprendizaje, que actualmente son dominantes, la segunda hipótesis es que el profesor debe ser capacitado para programar él recursos y actividades en el moodle evitando la programación en sistema que se acostumbra en el modelo a distancia, cada cursi tendría que se diferente, dado que los profesores mismos son los diseñadores del curso. El administrador de moodle solo abriría el curso, para que el profesor lo manipulara.

La capacitación del profesor sería pedagógica, fundamentalmente y no de aprender clicks solamente, en la experiencia que presentamos, esa sería la innovación. (Consultar caso práctico en http://janus.ajusco.upn.mx/mo/ y en http://www.ulsaneza.edu.mx/moodle) Es un proceso que esta en proceso de ser documentado y que ahora se presenta con el fin de compartir esta experiencia en dos universidades mexicanas.

Primavera 2011
Pelotas Brasil.

BIBLIOGRAFIA.

Anderson T. & Garrison, D.R. New roles for learners at a distance. In Distance Learning in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes. Canada Ed. C. Gibson. Madison, Wi. Atwood 1997

Onrubia, J. **Las aulas como comunidades de aprendizaje**: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Cooperación Educativa Kikiriki , 2003.*

Anderson T. y F. Elloumi. **Teaching in an online learning context. Theory and practice of online learning.** Chapter 11. Athabasca University. Canadá.2004.

Anderson T. y D.R. Garrison. **New roles for learners at distance**. Atwood Publishing. Canadá.1997

Anderson T., L. Rourke, D.R. Garrison y W. Archer. **Assessing teaching presence in a computer** conferencing contex. JALN Volume 5. Issue 2. Canadá.2001

Arbaugh J.B. y A. Hwang. Does **"teaching presence" exist in online MBA courses**?. Internet and Higher Education. Volume 9. USA.2005

Basave, J., Dabat, A.,y otros. **Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI**. Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM., Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM., México.

Brüner, J. J. **Educación e Internet ¿La próxima revolución**?: Fondo de Cultura Económica.Santiago de Chile 2003

Cabero, J. (Ed). Bartolomé, A., Cebrían, M., Duarte, A., Martínez, F. & Salinas, J. **Tecnología educativa.** Síntesis S. A. España 1999.

Cabero, A. J. (Coord.). **Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.** Mc Graw Hill. Madrid –España 2007.

Cabero Julio y otros. **Diseño y producción de TIC para la formación**. Nuevas tecnologías de la Información y la comunicación.-Editorial UOC. Barcelona-España 2007.

Callinicos, A. **Contra la tercera vía: una critica anticapitalista**. CRITICA. Barcelona España 2001.

Camacho, S. S. **Educación y alternancia política en México: los casos de Guanajuato y Aguascalientes**. Universidad de Aguascalientes, SIHGO. México 2004.

Carlsen, L., Wise, T.& Salazar, H. **Enfrentando la globalización: Respuestas sociales a la integración económica de México.** Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio. Miguel Angel Porrúa.2003.

Castells, M. **La ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional**. Editorial Alianza Barcelona España.1995.

Castells, M. **La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol.1 La sociedad red.** Siglo Veintiuno Editores. España 1996.

Castells, M. **La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol.2. El poder de la identidad:** Siglo Veintiuno Editores. España 1997

Castells. M. **La era de la información: economía, sociedad y cultura: Vol.3. Fin del Milenio**: Siglo Veintiuno Editores. España 1998.

*Castells Manuel. **La galaxia Internet**. Barcelona España. Ediciones de Bolsillo 2004*

Castro, N. L., Castro, N. M. A. & Morales, N. J. (2005). **Metodología de las ciencias sociales: una introducción crítica**. Editorial Tecnos Madrid España 2005.

CECyTE NL, Gobierno de Nuevo León. (s.f.). **El programa enciclomedia en las escuelas primarias de Nuevo León**. México.: Siglo Veintiuno Santillana.

Cohen, E. &Franco, R. **Evaluación de proyectos sociales.** México.: Siglo Veintiuno Editores. México 1992.

David Silverman *"***Beginning Research". Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk,Text and Interaction**. Sage Publications .Londres Inglaterra.1993.

De Pablos, P. J. & Gortari, D.C. **Las nuevas tecnologías de la información en la educación**. Sevilla.: ALFAR, S.A. Sevilla España. 1992.

Delors, J. **La educación encierra un tesoro** (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI). México.: Librería Correo de la UNESCO.1996.

Ferrer, A. **De Cristóbal Colon a Internet: América Latina y la globalización**.: Fondo de Cultura Económica Buenos Aires Argentina 1999.

Fumero Antonio y Roca Genís. **Redes WEB 2.0.**Fundación Orange. Editorial Omán España.2004.

Gallo, M. V. **Política educativa en México**. México. SEP, Ediciones OASIS; S.A. México 1996.

García, D. N. **Educación mediática: el potencial pedagógico de las nuevas tecnologías de la comunicación. México** SEP, UPN, Miguel Angel Porrúa.2000.

García-Valcárcel, M-R. A. **Tecnología educativa: implicaciones educativas del desarrollo tecnológico.** La Muralla, S.A. Madrid España.2005.

Simposio 3

Estado, Ciudadanía y migraciones. Una perspectiva histórica y del presente

CIUDADANÍAS INTERCULTURALES EMERGENTES EN CONTEXTOS MIGRATORIOS LATINOAMERICANOS

AUTORA: Dra, Alcira B. Bonilla

INSTITUCIÓN DE ORIGEN: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Centro de Estudios Filosóficos "Dr. Eugenio Pucciarelli" de la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires, Arg.).

CORREO ELECTRÓNICO: alcirabeatriz.bonilla@gmail.com

PRESENTACIÓN DE LA AUTORA:

Licenciada en Filosofía (Universidad del Salvador, Buenos Aires, 1968, y Universidad Complutense de Madrid, 1978, y Doctora en Filosofía y Letras, Universidad Complutense de Madrid, 1985). Profesora titular regular de Antropología Filosófica y Profesora adjunta de Ética en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (desde 1986). Investigadora principal del CONICET, institución a la que pertenece desde 1991. 3er. Premio Nacional de Filosofía (1992) por el libro *Mundo de la vida: mundo de la historia* (Buenos Aires, Biblos, 1987). Directora de Proyectos de Investigación. Investigadora y autora de trabajos en las áreas de Filosofía contemporánea (fenomenología y filosofía intercultural), Antropología filosófica, Filosofía práctica (Ética ambiental, Bioética, Filosofía de la Migración y el exilio) y Enseñanza de la Filosofía.

RESUMEN: Desde la perspectiva filosófica intercultural se analizan las migraciones internacionales actuales sobre todo en América Latina, se investigan los debates contemporáneos sobre la noción de ciudadanía que se desarrollan a partir de las cuestiones que estas transformaciones plantean y se discuten las teorías

cosmopolitas y transnacionales, defendiéndose una noción intercultural de ciudadanía intercultural emergente.

PALABRAS CLAVE:
Filosofía intercultural Migraciones internacionales Ciudadanía América Latina Ciudadanía intercultural emergente

Por su masividad, frecuencia, pobreza material y correspondencia con las orientaciones del mercado globalizado, puede sostenerse que los movimientos migratorios contemporáneos se han convertido en un fenómeno biopolítico mayor[376]. La investigación de este fenómeno, de sus múltiples implicancias económicas, políticas, sociales y culturales, y de su impacto en la formación de subjetividad de las y los migrantes, constituye actualmente un campo complejo e imposible de abordar desde disciplinas aisladas, necesitándose un enfoque interdisciplinario que incluya la filosofía.

Si bien este tipo de consideración de las migraciones puede ser considerada una parte ineludible de la cuestión filosófica "del otro"[377], esta temática estuvo ausente de las agendas filosóficas casi hasta fines del siglo XX. En trabajos anteriores la autora planteó una clasificación de las corrientes filosóficas contemporáneas que han tratado este asunto[378], tales como la fenomenología, derivaciones del marxismo, la ética discursiva, el pensamiento de la reconstrucción, etc. Por añadidura, al florecimiento de los estudios migratorios en general en la década del '90 siguió un empobrecimiento paulatino después de los sucesos del 11-09-2001 que, entre otros efectos, tuvieron los de etnicizar y demonizar la figura de los migrantes. La República Argentina, con la Ley de Migraciones Nº 25.871, su Decreto Reglamentario de 2010 y otras medidas, fue una excepción a lo que hicieron la

[376] Esta terminología resulta de los estudios sobre "biopolítica" de Michel Foucault (*Il faut défendre la société. Cours au Collège de France. 1976.* Paris: Gallimard-Seuil)y las consideraciones sobre el carácter racista del tratamiento hacia las y los migrantes en Europa, según Étienne Balibar *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa, 2005).

[377] BONILLA, Alcira B. "El 'Otro': el migrante"; en: Raúl FORNET-BETANCOURT (Hrsg.) *Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung*, Aachen, Verlagsgruppe Mainz in Aachen, 2008, p. 366- 367.

[378] Cf., BONILLA, Alcira B. "El diálogo filosófico intercultural y el fenómeno migratorio: su tratamiento como 'traducción' en la 'Escuela de Aachen'". *Actas 1º Congreso Latinoamericano de Antropología*, Rosario, 2005. CD-Rom, pp. 29-47; BONILLA, Alcira B. "Ética, mundo de la vida y migración". En Ricardo SALAS ASTRAIN (Ed.) *Sociedad y Mundo de la Vida a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutica actual*. Santiago de Chile: EUCSH, 2007, pp. 27-58; BONILLA, Alcira B. "Esbozos para un campo interdisciplinario. Filosofia intercultural y estudios migratorios". En Celina LÉRTORA MENDOZA (ed.) *XIII Jornadas de Pensamiento Filosófico. Evaluación de las ideas filosóficas*: *1980-2005*. Buenos Aires: FEPAI, 2007, pp.179-188.

mayor parte de los países[379]. Quizá esta actitud amplia, que da pleno cumplimiento a lo establecido en la Constitución Nacional y a los Documentos internacionales incorporados a ella, coadyuvó al refuerzo de los estudios migratorios locales, cuyo momento culminante fue el "1er. Congreso Argentino de Estudios sobre Migraciones Internacionales, Políticas Migratorias y de Asilo" (abril de 2006)[380]. Se aclara además que esta colaboración está animada por la convicción filosófica y política de que un tratamiento de la cuestión migratoria que haga lugar a la dignidad y los derechos de las y los migrantes no puede ser ajeno a la discusión de su situación subjetiva y objetiva en las sociedades receptoras actuales ni a la consideración de su derecho al goce pleno de todos los derechos humanos, vale decir, a la ciudadanía plena.

Al hablar de migrantes en esta exposición se hace referencia específica a las y los migrantes que han debido abandonar su lugar de origen porque la existencia en éste se les tornó inviable. Hoy se cuentan por millones los seres humanos arrojados de su suelo natal por el hambre, la guerra y las persecuciones por motivos étnicos y/o religiosos. Esta situación particular los hace pasibles de una vulnerabilidad característica en cada una de las etapas del proceso migratorio (emigración o salida del lugar de residencia habitual, tránsito, inmigración o entrada en el lugar de acogida y proceso de reorganización de la vida en él, y reconstrucción de los lazos con el lugar de origen). La existencia de individuos y de grupos migrantes de gran heterogeneidad, mayoritariamente pobres, en nuestras megalópolis y en vastas regiones de las naciones actuales, interactuando en múltiples relaciones dinámicas con las sociedades denominadas de acogida y entre sí, impone una revisión más completa de la noción de ciudadanía, en la que se incluya fuertemente la categoría de "ciudadanía cultural" relacionada con el carácter inestable, dinámico y abierto de tales relaciones.

Para visibilizar los problemas de vulnerabilidad especial que aquejan a estos grupos de migrantes pobres y los atinentes al reconocimiento de su condición ciudadana, a los resultados provenientes del campo de las Ciencias Sociales han de sumarse, en una "caja de herramientas" compleja, diversos aportes de la filosofía contemporánea.

[379] GIUSTINIANI, Ruben. et alii. Migración: un derecho humano. Ley de Migraciones Nº 25.871. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

[380] *Congreso Argentino de Estudios sobre Migraciones Internacionales, Políticas Migratorias y de Asilo* (2006), Buenos Aires, CD-Rom.

A las investigaciones sobre la vulnerabilidad y la responsabilidad de H. Jonas[381], C. Gilligan[382], E. Levinas[383] y P. Ricoeur[384], deben agregarse la filosofía del exilio de M. Zambrano[385], los estudios sobre la autonomía de los migrantes de S. Mezzadra[386], las investigaciones sobre migración y capitalismo de É. Balibar[387] y los trabajos de S. Benhabib[388] sobre el universalismo interactivo y la cuestión de la ciudadanía. Durante estos últimos seis años, la autora de esta ponencia ha venido trabajando desde la perspectiva filosófica intercultural en un modelo no meramente ecléctico sino verdaderamente integrador.

La palabra "interculturalidad", utilizada en diversas disciplinas, aquí es considerada como una categoría filosófica ético-política, si bien se observa que numerosos autores "multiculturalistas" o "transculturalistas" y algunos "interculturalistas" emplean la noción de "interculturalidad" de modo confuso sobre todo porque la vinculan a nociones débiles o esencialistas de cultura. Un ejemplo recientes de este tipo de uso teórico-político de la categoría de interculturalidad es el Informe *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*, texto oficial del Québec, redactado por el historiador Gérard Bouchard y el filósofo Charles Taylor a propósito de problemas surgidos entre la mayoría de proveniencia francesa y, sobre todo, los nuevos inmigrantes, aunque las discusiones reconocen un origen muy anterior[389]. Los autores justifican la forma específica del interculturalismo quebequense, que presenta como rasgos distintivos la institución del francés como lengua común de las relaciones interculturales, el cultivo de una orientación pluralista protectora de derechos, la tensión entre la

[381] JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder, 1995; y JONAS, Hans. *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Madrid: Trotta, 2000.
[382] GILLIGAN, Carol. *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982; y GILLIGAN, Carol. "Remapping the Moral Domain: New Images on the Self in Relationship". En: HELLER, T.; SOSNA, M.; WELLBERY, D. (eds.). *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*. Standford: Standford University Press, 1986, pp. 237-252.
[383] LEVINAS, Emmanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Barcelona: Sígueme, 1977; y LEVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Haag: Martinus Nihjoff, 1978.
[384] RICOEUR, Paul. *Le Juste (II)* Paris: Esprit, 2001.
[385] ZAMBRANO, María. *Los bienaventurados*. Madrid, Siruela, 1991.
[386] MEZZADRA, Sandro. *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid/Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón, 2005.
[387] BALIBAR, Étienne. *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa, 2005.
[388] BENHABIB, Sheyla. *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa, 2005; y BENHABIB, Sheyla. *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz, 2006.

[389] BOUCHARD, Guy.; TAYLOR, Charles. *Fonder l'avenir Le temps de la conciliation. Rapport*. Québec, Gouvernement du Québec, Bibliothèque et Archives nationales du Québec. 2008 (Versión en PDF disponible on line).

diversidad y la continuidad del núcleo francófono, el acento en la integración y la participación y el fomento de las prácticas de interacción cultural. De la lectura del informe se infiere que la noción de interculturalidad de estos académicos sigue atrapada por un modelo esencialista o fixista débil del contacto cultural que, si bien pretende ser inclusivo, es deudor en sus variantes más progresistas de modelos de "integración" que ignoran la riqueza, el dinamismo cultural de los intercambios, cruces y mestizajes y el potencial innovador del "otro"[390].

Frente a este tipo de posiciones y también en respuesta a algunos críticos, se sostiene una noción de "interculturalidad" que proviene de un modelo de filosofía intercultural elaborado a partir de la metáfora de la "traducción" -la operación humana que mayores intercambios ha generado[391]. Se considera la filosofía como "polílogo" de razones posible entre discursos situados y contextuales que, pretendiendo cada uno de ellos universalidad, aspiran a una universalidad abierta[392], o "universalidad de horizonte"[393]. Los criterios de verdad en los que esta filosofía se basa no están dados *a priori* desde un *lógos* etno- y androcéntrico, como ha ocurrido con la filosofía europea en el continente y luego en los países coloniales. Por esto se sostiene la inclusión discursiva de la consideración de las variables del poder y la dominación que en América, Asia y África se determinaron como "condición colonial y postcolonial". Al tomar en cuenta tales criterios, la filosofía y las ciencias sociales, incluída toda teoría sobre la ciudadanía, evitan la "violencia epistemológica" ejercida por el saber pretendidamente hegemónico[394].

Volviendo al tema migratorio, ya se señaló que en cada una de las etapas o estadios de la migración la vulnerabilidad característica puede ser considerada desde dos puntos de vista: un punto de vista subjetivo y otro objetivo. Según el primero (el

[390] HAM, Petrus. *Soziologie der Migration*. Stuttgart: Lucius und Lucius, 2000.

[391] FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Interculturalidad y filosofía en América Latina*, Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz in Aachen, 2003; FORNET-BETANCOURT, Raúl (Ed.). *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación.* Madrid: Trotta, 2003. FORNET-BETANCOURT, Raúl (Hrsg.). *Migration und Interkulturalität*. Aachen: Wissenschaftverlag Mainz in Aachen, 2004. FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*. Aachen: Wissenschaftsverlag-Mainz: 2009; NOTE N.; FORNET-BETANCOURT, Raúl; ESTERMANN, Josef; AERTS, D. (eds.). *Worldviews and Cultures. Philosophical Reflections from an Intercultural Perspective*. Dordrecht: Springer, 2008.

[392] ESTERMANN, Josef. *Filosofía andina. Sabiduría indígena para um mundo nuevo*. 2 ed. La Paz: ISEAT, 2006.

[393] BONILLA, Alcira. "El 'Otro': el migrante". En: FORNET-BETANCOURT, Raúl (Hrsg.). *Menschenbilder interkulturell. Kulturen der Humanisierung und der Anerkennung*. Aachen: Verlagsgruppe Mainz in Aachen, 2008, pp. 366- 375.

[394] FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Tareas y propuestas de la Filosofía Intercultural*, Aachen: Wissenschaftsverlag-Mainz, 2009.

subjetivo) podría intentarse una fenomenología de la subjetividad migrante. En calidad de primer resultado ésta pone de manifiesto que la vulnerabilidad se presenta como malestar o sufrimiento. Ello, además, redunda en dificultades para el ejercicio consciente de la autonomía (*empowerment*), en la internalización de estilos de minorización, en problemas para la identificación cultural y social, etc., con elevados riesgos de anomia y, por consiguiente, de una caída cada vez mayor en la vulnerabilidad extrema.

Partiendo de una perspectiva objetiva, que atiende a las normas y prácticas de la sociedad de acogida referidas a los y las inmigrantes, esta vulnerabilidad se manifiesta como exclusión. Ésta comprende un abanico de formas de trato discriminatorio por parte de las sociedades de acogida que pueden sintetizarse como conculcación en diversos grados de derechos fundamentales para el ejercicio de capacidades y funcionamientos de la existencia humana[395], entre otras, la participación ciudadana plena, es decir el ejercicio de todos y cada uno de los derechos humanos en su conjunto.

Según el sociólogo J. Bustamante, en los estados nacionales se da un tipo de vulnerabilidad estructural generada en la diferencia que el Estado establece entre un nacional y un inmigrante, de la que surgen las desigualdades en el acceso a los recursos y el criterio normativo de las relaciones entre nacionales e inmigrantes. Las diferencias de poder entre quienes "hacen las normas" y quienes las acatan propia de este tipo de vulnerabilidad se incrementan por la presencia de la vulnerabilidad cultural derivada "[…] del conjunto de elementos culturales (estereotipos, prejuicios, racismo, xenofobia, ignorancia y discrimintación institucional) con significados despectivos que tienden a justificar las diferencias de poder entre los nacionales y los extranjeros"[396]. En términos weberianos, como tipo ideal la vulnerabilidad estructural es la construcción teórica que representa el extremo de la desigualdad que caracteriza a los inmigrantes internacionales como sujetos de derechos humanos y puede definírsela como "carencia extrema de poder"; en cambio, la "vulnerabilidad cultural" puede ser considerada como la justificación ideológica de la

[395] NUSSBAUM, Martha; SEN, Amartia (eds.). *The Quality of Life*. New York: Oxford University Press, 1993, p.3.

[396] BUSTAMANTE, Jaime "La migración de México a Estados Unidos; de la coyuntura al fondo". En: Defensor del Pueblo de Bolivia – OACDH, *Octava Conferencia Internacional de Instituciones Nacionales de Derechos Humanos. Migración. El rol de las instituciones nacionales. Informe Final*, Santa Cruz de la Sierra: Editorial El País, 2007, p. 55.

existencia y de la práctica de la condición de vulnerabilidad de los inmigrantes que conlleva la impunidad para quienes violen los derechos humanos de aquéllos.

Igualmente deudor de Weber y discípulo de Balibar, S. Mezzadra pone el acento en la autonomía de las y los migrantes. Aunque no subestima ni las causas objetivas de la migración ni sus condiciones materiales y sociales, con la categoría de "derecho de fuga" pretende subrayar una dimensión subjetiva de los procesos migratorios fuertemente ligada al ejercicio de elecciones personales. Derivada de estos análisis, su tesis de la autonomía de las migraciones toma en cuenta el excedente de prácticas subjetivas que se expresan en los movimientos migratorios en relación con las 'causas objetivas' que los determinan [397] y ello atribuye a las y los migrantes potencial creador y hasta revolucionario, en tanto su presencia cuestiona las creencias y prácticas habituales de la ciudadanía. Si el aporte de Mezzadra resulta valioso, en tanto pone el fenómeno migratorio en el corazón del capitalismo y señala sus contradicciones y alternativas posibles, a la vez minimiza las heridas padecidas por el cuerpo y en la subjetividad migrantes, así como las dificultades que estas personas tienen para ser visualizadas y reconocidas como sujetos de derechos en los lugares de acogida.

Pasando ahora a la cuestión de la "ciudadanía" se enfoca el problema partiendo de una definición de ciudadanía que goce de aceptación amplia para luego adelantar críticamente a partir de ella algunas líneas de trabajo constructivas. Se podría definir la ciudadanía, por ejemplo, como un espacio de ejercicio de derechos, especialmente de los derechos políticos, por parte de las personas reconocidas como ciudadanas/os por un Estado nacional. Esta definición, aparentemente abarcadora e incluyente, contiene en sí misma la raíz de numerosas exclusiones. Por el contrario, según la perspectiva filosófica intercultural de este trabajo, que pone el acento en la dignidad de los seres humanos y sostiene que históricamente se derivan de ella todos los derechos de los mismos, incluídos los de fundamentación del orden político, allí donde las personas y los grupos decidan vivir. Como quedará claro en esta exposición, estas tesis sólo aparentemente chocan con la perspectiva republicana tradicional que coloca los fines e intereses de la comunidad política por encima de los de las partes.

[397] MEZZADRA, Sandro. *Derecho de fuga. Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid/Buenos Aires: Traficantes de sueños/Tinta Limón, 2005, pp. 143-157.

La definición de ciudadanía mencionada contiene dos dificultades principales. Según la misma, el Estado, sean cuales fueren las discusiones sobre su forma u origen, constituye la instancia superior del reconocimiento y la garantía de los derechos de los individuos y los grupos. De este principio se deriva lógica, jurídica y políticamente la potestad estatal para decidir quiénes son sus ciudadanos y quiénes no. A esta primera dificultad hay que añadir que el énfasis puesto, sobre todo por los teóricos liberales, en el reconocimiento y ejercicio de los derechos políticos como propiamente otorgantes de ciudadanía muchas veces encubre la práctica de dificultar el ejercicio efectivo de los derechos económicos, sociales y culturales. Si éstos no están vigentes realmente, los derechos políticos no pueden ser ejercidos en plenitud (Marshall 2005: 21) y se convierten en una especie de pantalla para algún tipo de dominación.

Según los datos más antiguos disponibles, el espacio de la ciudadanía siempre se ha manifestado dinámico, en constante movimiento y luchas por la inclusión. Por otra parte, en la práctica y efectivización del conjunto de los derechos definitorios de la ciudadanía, predominan dos tipos de ejercicio generalmente en tensión: el de la participación que parece brindar cabida a las formas más amplias y efectivas de democracia y por otro el ejercicio de la representación, indispensable en sociedades masivas y de gran complejidad, que sin embargo tiene larvado el peligro de convertirse vía democracia de elites en una forma velada de ejercicio autoritario del poder estatal[398].

Todos aquellos que son considerados y se consideran a sí mismos ciudadanos en la mayor parte de los Estados modernos -y antiguos-, se caracterizan por la igualdad ante la ley. Más allá de los alcances numéricos reales de tal isonomía, no resultan difíciles de imaginar las ventajas de la igualdad, sobre todo si ésta se encuentra convenientemente codificada y defendida por un marco legal y de justicia eficaz. Pero tales ventajas no siempre resultan suficientes para evitar los riesgos de la generalización de diferencias relevantes a favor de un sector u otro de la población, llegándose a situaciones de dominación, aunque éstas puedan pasar inadvertidas. Por otra parte, la juridización de los derechos excluyente, que considera el derecho positivo como única fuente y origen de los mismos, impide también su avance, es

[398] COHEN, J.; ARATO, A. *Sociedad civil y teoría política*. México: FCE, 2000.

decir, el reconocimiento, la proclamación y la efectivización de nuevos derechos, con la consiguiente recaída en formas de dominación que están larvadas en toda codificación. No basta entonces con proclamar la ciudadanía democrática, sea bajo la forma monárquica o la republicana en sus múltiples variantes. Desde los orígenes de estos regímenes, pero acentuadamente en nuestro tiempo, aún en los Estados democráticamente más avanzados, salen a luz cantidad de casos que evidencian las dificultades mencionadas y que indican de modo fehaciente que las promesas de la ciudadanía o distan todavía mucho de su cumplimiento cabal, sobre todo con referencia a determinados sectores de la población, o directamente no se han cumplido. Así, respecto del acceso a la ciudadanía plena por parte de las mujeres, la teoría sobre ella, ampliamente desarrollada, brinda perspectivas novedosas para el tratamiento de la cuestión de la ciudadanía atendiendo a problemáticas de inclusión de otras minorías, pero su conquista efectiva todavía está en transcurso.

A las dificultades enunciadas hay que añadir actualmente los fenómenos que tienen que ver con la llamada globalización o mundialización. Dada la ingente bibliografía sobre el tema, no se abordan aquí ni una explicación de la diferencia entre estos términos ni la caracterización de los aspectos más conocidos de la mundialización del conocimiento, la economía, las comunicaciones, la informática, etc., que traen consigo el recrudecimiento en cantidad e intensidad de migraciones masivas de pueblos acosados por el hambre y las guerras, sobre todo por la movilidad global de las fuentes de producción, los capitales financieros y los mercados. El crecimiento brusco de los mercados financieros internacionales puso en crisis el poder ordenador del Estado moderno y la dinámica de la globalización influye ahora en todas las áreas de la vida mediante la informatización y la revolución tecnológica y el discurso de la globalización como única alternativa se manifiesta como una estrategia de sujeción y de sometimiento que se combina con el argumento del supuesto bien común que trae aparejada para la humanidad[399]. Más allá de las discusiones específicas sobre la crisis de los Estados nacionales y de la incidencia de la globalización en ello, hay que señalar vigorosamente que este cúmulo de circunstancias por un lado pone en jaque las ideas más o menos tradicionales sobre la “ciudadanía”; y, por el otro, que este incumplimiento de las promesas de la

[399] DIETSCHY, Beat. “Globalización: ¿hecho, destino o quimera?”. En: FORNET-BETANCOURT, Raúl (Ed.). *Resistencia y solidaridad. Globalización capitalista y liberación*. Madrid: Trotta,. 2003, 11-30.

"ciudadanía" es portador de un malestar social de carácter permanente[400] que afecta a las personas y a los grupos humanos y se manifiesta en formas de protesta pacífica, de resistencia más o menos pasiva o de franca rebelión.

El modelo del *liberal culturalism* propuesto por W. Kymlicka pretende hacerse cargo del abismo existente entre la teoría política liberal, declamatoriamente igualitaria, y la realidad de las democracias liberales que han debido implicarse en cuestiones relacionadas con la nacionalidad y los derechos de las minorías. El filósofo concibe la ciudadanía como un "ideal normativo democrático" de participación plena e igualitaria de todos los individuos en los procesos políticos, si bien en los países cuya población proviene de diversos orígenes se presenta el problema de la concepción y del ejercicio pleno de la autonomía moral básica -condición de posibilidad de la ciudadanía para la modernidad- en individuos que pertenecen a contextos culturales heterogéneos en el seno de la misma sociedad. Para defender la necesidad de integrar a los miembros de los grupos marginados en la comunidad política precisamente a partir de su pertenencia grupal, Kymlicka recurre a la noción de "ciudadanía diferenciada" de Iris M. Young[401] y distingue dos categorías de ésta: la demandante de derechos grupales como modo de alcanzar mayor inclusión y participación en la mayoría social (pobres, mujeres, minorías raciales e inmigrantes), por un lado, y las minorías nacionales, que son comunidades que comparten un territorio, una lengua y una historia. A partir de esta distinción se postulan tres formas diferenciadas de ciudadanía: la de las minorías nacionales (también como partes de una federación multinacional), la de las comunidades de inmigrantes y el reconocimiento de derechos especiales de representación otorgados a ciertos grupos para remediar las desventajas sistemáticas para la participación política[402]

Algunas recomendaciones prácticas para el ejercicio de la participación y representación dadas por el liberal Kymlicka, hacen pensa que más bien aporta formas de "gestionar" las diferencias de forma pacífica y justa en los límites del estado nacional.

Francisco Colom critica esta teoría de la ciudadanía, proponiendo al inmigrante como caso testigo de los límites de la misma. Aunque Kymlicka insista

[400] CULLEN, Carlos (Dir.), *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: La Crujía, 2007.
[401] YOUNG, Iris. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1990.
[402]. KYMLICKA, Hill. *La política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós, 2003.

normativamente en la idea de que la cultura societaria es la condición de posibilidad de toda vida buena, el nexo entre ambas parece carecer de necesidad para él, porque la defensa de la autonomía del individuo lo conduce a conceder a la cultura un valor meramente instrumental[403]. A este señalamiento cabría añadir que Kymlicka olvida que la pérdida de pertenencia cultural lo es de pertenencia concreta y que, por consiguiente, sus consecuencias para la y el migrante son la caída en la anomia y la imposibilidad del ejercicio de la autonomía y redundan en la supresión de hecho de la posibilidad de un ejercicio real de la ciudadanía. Además, la distinción entre "minorías nacionales" y meros "grupos etnoculturales" generados por los flujos migratorios, estaría confinando a estos últimos a una especie de limbo ciudadano o se los destinaría a una asimilación voluntaria pero, en definitiva, fatal. Como Kymlicka, por su parte, considera la migración como resultado de una decisión voluntaria, las y los migrantes habrían aceptado *a priori* de la normativa del país de acogida respecto de su condición. En consecuencia, los colectivos de inmigrantes carecen de legitimidad moral para reclamar derechos diferenciales y sólo pueden reclamar protección, si son víctimas de acciones discriminatorias.

Posiciones como la de Kymlicka ponen a la luz no sólo que no se ha dado casi cabida teórica a la cuestión del ejercicio de la ciudadanía por parte de las y los migrantes, sino que, en términos políticos, no se han cumplido las promesas de la ciudadanía como espacio para el pleno ejercicio de derechos humanos. Con esto se quiere señalar que no sólo son vulnerados los derechos políticos, sino también aquéllos que permiten el ejercicio pleno de los mismos: los económicos, los sociales, los culturales y, obviamente, los derechos civiles. En este sentido, la ponencia comparte una idea central sostenida por las doctrinas actuales de Derechos Humanos: solamente la realización integral de todos los derechos garantiza una ciudadanía plena, es decir, una ciudadanía sin exclusiones, una ciudadanía inclusiva y de derecho. Para sintetizarlo en la bella fórmula de Hanna Arendt: la ciudadanía como "derecho a tener derechos"[404]. Vale decir, ciudadanía inclusiva para todas y todos los que habitan el territorio de un Estado nacional que, al mismo tiempo, habilite el ejercicio ciudadano en más de un Estado, *verbi gratia*, el Estado de origen.

[403] COLOM, Francisco. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona: Anthropos, 1998, p. 138.

[404] ARENDT, Hanna. *Los orígenes del totalitarismo.* Barcelona: Planeta-Agostini, 1994, pp. 375-378.

Esta forma de entender la ciudadanía no está libre de complicaciones, prácticas y teóricas. Siendo atributo de los Estados nacionales modernos la selección de quienes ingresaban en el ámbito ciudadano y de quienes como ciudadanos o simplemente habitantes podían integrar su población, tales Estados se hicieron sobre la base de las inclusiones y exclusiones determinadas por los grupos hegemonizadores del poder en cada caso. Dado que los criterios de inclusión y de exclusión habitualmente adoptados no sólo han tomado en cuenta características de clase y/o género sino también perfiles étnicos, lengua materna, religión y formas de vida, vale decir, características y pertenencias culturales (a veces más adjudicadas externamente que adoptadas por identificación o adscripción voluntaria), puede comprobarse en qué medida la violación de los derechos culturales afecta la pertenencia y la inclusión en la ciudadanía y hasta qué punto es necesario el desarrollo del vínculo teórico entre ciudadanía y cultura.

Dada la vastedad de las discusiones actuales sobre la definición de "cultura", se trae a colación la definición de E. Vior que elude tanto los riesgos del esencialismo idealista como del tradicionalismo fixista, no recae en el relativismo y refleja el carácter dinámico, complejo e indispensable de la cultura. Ésta considera las culturas como "[…] el resultado de procesos continuos de aprendizaje colectivo para poder adaptarse a las condiciones cambiantes al mismo tiempo que el resultado de procesos complejos de entendimiento entre las personas y los grupos componentes de la sociedad sobre reglas racionales y simbólicas de convivencia como condición de supervivencia"[405].

Hay que subrayar la necesidad de una definición de este tipo porque en algunas formulaciones contemporáneas de ciudadanía se minusvalora la diferencia cultural, ante todo porque se teme una nacionalización o etnización de lo político que pueda conducir a racismos y exclusiones. Tales posiciones privilegian formas falsamente universalistas y al desconocer que la cultura y la identidad cultural constituyen efectivamente a los seres humanos y que sin adscripciones culturales éstos corren el riesgo de convertirse en *zombies* civiles y políticos, tales fórmulas se convierten en "bellos" discursos igualmente portadores de exclusión. Por otra parte, en algunas de

[405] VIOR, Eduardo J. "Los bolivianos en Buenos Aires fortalecen la democracia. Derechos Humanos, inmigración y participación colectiva". En WEHR, Ingrid (ed.). *Un continente en movimiento: migraciones en América Latina*. Francfort: Iberoamericana/Vervuert, 2006, pp. 438.

las tradiciones liberales del "mosaico" las culturas parecen definidas como esencias cerradas e inconmovibles e igualmente plantean dificultades mayores a las teorías políticas que pretendan dar cuenta de lo cultural, así como a propuestas prácticas de políticas justas e inclusivas. Por el contrario, considerar que las culturas participan del carácter frágil e histórico de los seres humanos y de los grupos que las van configurando, permite dar lugar a su permeabilidad y al desdibujamiento constante de sus límites. De este modo, la interculturalidad instalada como un hecho, como el *factum* de la pluralidad cultural, puede llegar a convertirse entonces en condición de posibilidad y deber ser de la convivencia pluralista, en su *desiderátum*.

En una perspectiva similar M. Chauí señala que solamente en el ejercicio de la ciudadanía cultural puede darse realmente un ejercicio ciudadano pleno y una democracia ampliamente inclusiva y participativa que atienda los contextos histórico-políticos de cada cultura que se han caracterizado y se caracterizan por episodios de dominación y resistencia protagonizados por grupos con especificidades diversas. Por esto afirma que a la "cultura de la ciudadanía" propia de las sociedades democráticas, corresponde necesariamente una ciudadanía cultural. Queda así implicada la idea de que la cultura ha de ser entendida como derecho ciudadano, indivisible de los demás derechos, y que el Estado debe garantizar y promover para todos los habitantes de su territorio el derecho de acceso a las obras ya existentes, el derecho a la creación (que incluye la producción de la memoria social) y el derecho a participar en las decisiones sobre políticas culturales[406].

Igualmente complementaria de las críticas y perspectivas desarrolladas es la noción de "ciudadanía intercultural" que plantean diversos trabajos latinoamericanos[407]. Á. Bello Maldonado manifiesta el espíritu de los trabajos mencionados: "[…] la comprensión conceptual de la ciudadanía intercultural pasa por el reconocimiento de las transformaciones de la ciudadanía como vínculo con una comunidad, así como por la afirmación de la validez de la interculturalidad en tanto dimensión central de las relaciones políticas, económicas y sociales en contextos de globalización"[408].

[406] CHAUÍ, Marilena. *Cidadania cultural*. San Pablo: Fundación Perseo Abramo, 2006.

[407] GONZÁLEZ, J. E. (ed.). *Ciudadanía y Cultura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad del Valle, Tercer Mundo Ediciones, 2007, pp.39-85. ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO; F. (eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008.

[408] BELLO MALDONADO, A. "Ciudadanía Intercultural en América Latina: La búsqueda de un marco conceptual". En: ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO; F. (eds.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y*

Según acaba de enunciarse, solamente a partir del reconocimiento a la vez internacional, estatal y social del derecho a la ciudadanía cultural, se podría plantear un ejercicio efectivo y mutuamente enriquecedor de "ciudadanía intercultural". Y no se trata meramente de una cuestión teórica. Para que ello sea posible, se necesita incidir en el cambio de numerosas políticas y prácticas sociales racistas, xenófobas y discriminatorias que proliferan en las sociedades contemporáneas y en una transformación profunda del imaginario social en su conjunto.

En estas interrelaciones en el nuevo medio se realiza, en definitiva, la emergencia de ciudadanías interculturales mediante diversos procesos de conflicto y negociación. Por no considerarlos suficientemente significativos y esclarecedores respecto de estos procesos, aquí se elude el empleo de los conceptos de "hibridación" cultural, puesto en circulación por N. García Canclini[409], y el de "mestizaje", de larga data en los estudios latinoamericanos[410]. Sobre todo se los rechaza por el matiz de "esterilidad" denotado por el primero y el de "dominación" o "inferiorización", del segundo (se sabe: los conquistadores en sus uniones –violaciones- con las mujeres locales engendraron mestizos y mestizas).

Hacia el final de esta contribución es posible preguntar: ¿qué se pretende decir con "emergencia" y "emergente" en un empleo técnico académico? Los estudios etimológicos señalan que estas palabras provienen del participio activo latino *emergens*, -*entis* del verbo *emergere*, que a su vez resulta un compuesto más reciente de *mergo*, -*is*, -*si*, -*sum*, -*ere*, que significa "sumergir" en sentido propio y figurado[411]. Derivado de éste, el castellano "emerger", según señala el *Diccionario de la Lengua Española* de la RAE, significa igualmente en su primera acepción: "brotar, salir a la superficie del agua u otro líquido"; y también se lo emplea en sentido figurado. En relación con esta etimología y sentido, las dos primeras acepciones del adjetivo "emergente": "que emerge" y "que nace, sale y tiene principio de otra cosa". Respecto de la palabra "emergencia", que proviene del empleo sustantivo del mismo participio, se brindan tres acepciones de interés para

pedagogías desde América Latina. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008, p. 30.

[409] GARCÍA CANCLINI, Nicolás. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana, 1992.
[410] GRUZINSKI, Serge. *El pensamiento mestizo*. Barcelona: Paidós, 2000.
[411] ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire Étymologique de la Langue Latine. Histoire des Mots*. Quatrième édition. Paris: Klincksieck, 1959, p. 399.

esta contribución: "1. f. Acción y efecto de emerger. 2. f. suceso accidental que sobreviene. 3. f. situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata"[412]. Aparecen así dos acepciones principales a tomar en cuenta: la más habitual, que remite a la aparición de algo nuevo, más o menos novedoso o diferente, aunque pueda surgir como cambio de algo anterior, y una segunda, que señala la necesidad de la acción inmediata para aportar una solución a una situación de peligro.

Al hablar de "ciudadanías interculturales emergentes"[413] se apela a ambas acepciones. Nuevas formas de entender la ciudadanía, nuevas formas de entender este ejercicio pleno de los derechos y de participar y de ser representado o de representar, por un lado. Por otro, si "emergencia" significa una situación de peligro o conflicto extremo, con el adjetivo "emergentes" se indica que lo puesto en jaque, lo asediado, lo que peligra es justamente esta ciudadanía intercultural que viene brotando con fuerza en nuestras sociedades complejas y plurales. Una sociedad que no intente hacerse cargo de esta emergencia está destinada a vivir en la injusticia que significa la conculcación de los derechos humanos de gran parte de su población, con riesgo de crear enclaves o *ghetos* de población dominada, que, en definitiva pasarán a ser nuevas fuentes de conflicto para un futuro no demasiado remoto y que pueden convertirse en pasto de prácticas genocidas, a las que la Argentina como otros países no ha sido inmune ni en el pasado reciente ni antes. Ya para terminar, se plantea la idea de que solamente la consideración del "otro" cultural en nuestras ciudades como un bien a incorporar y no un peligro a conjurar, o controlar, resulta absolutamente indispensable para que podamos gozar de una ciudadanía plena, cada vez más rica, cada vez más potente, y por lo tanto, cada vez más emancipada. La ciudadanía intercultural emergente propiamente dicha.

RESUMO:

Desde a perspetiva filosófica intercultural vêm analizadas aqui as migrações internacionais atuais, sobre tudo em América Latina, investigam-se os debates contemporáneos sobre a noção de cidadania que têm se desenvolvido a partir das

[412] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe, 2001, p.806.

[413] BONILLA, Alcira "Ciudadanías Interculturales Emergentes y vigencia de los Derechos Humanos"; en: *Actas, La Travesía de la Libertad ante el Bicentenario. IV Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, X Seminario Argentino-Chileno, IV Seminario del Cono Sur de Ciencias Sociales, Humanidades y Relaciones Internacionales*, Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo, 2010. CD-Rom.

questões que estas transformacões colocam e discutem-se as teorias cosmopolitas e transnacionais, defendendo-se a noção de cidadania intercultural emergente.

PALAVRAS CHAVE:

Filosofia intercultural Migrações internacionais Cidadania América Latina Cidadania intercultural emergente

"Democracia y ciudadanía en la frontera norte de México. Una visión mediática".

Por: Dr. Ángel Manuel Ortiz Marín y Dra. Juana María Alanís Ramírez[414]

Resumen:

Es innegable que en toda sociedad, los medios de comunicación masivos son, en gran parte, los constructores de realidad social; por lo que hacer un análisis y reflexión sobre cómo se plasma la realidad en la frontera norte de México en la producción mediática de temáticas referidos a la democracia, representa una oportunidad para repensar sobre sus manifestaciones y evolución en la sociedad contemporánea y su correlación con lo que significa la búsqueda constante de una mejor calidad de vida. Este trabajo constituye un ejercicio de discusión teórica que se complementa con un trabajo de investigación teórico-empírico desde la Teoría Crítica para el desplegar la comprensión del constructo social denominado espacio público, su relación con los conceptos de Estado, ciudadanía, democracia y calidad de vida. Para tal efecto se acudió al aporte de autores como Habermas, Bovero, Dahl, Ranciere y otros, quienes desde su perspectiva teórica permiten comprender la constitución del espacio público a partir de la cotidianeidad del actuar de los actores sociales.

Palabras clave.- democracia, ciudadanía, espacio público, medios de comunicación, México

Key words.- democracy, citizens, public sphere, mass media, Mexico.

414 Dr. Ángel Manuel Ortiz Marín. Investigador. Coordinador Observatorio Global Mediático de la Frontera Norte- Universidad Autónoma de Baja California. México. Manuel Ortiz mortiz@uabc.edu.mx

Dra. Juana ma. Alanís Ramírez, Universidad Autónoma de Coahuila. Coordinadora del Observatorio Mediático Académico. México. juana.alanis@uadec.edu.mx.

Introducción

El tema de la democracia representa la oportunidad de reflexionar sobre sus manifestaciones y evolución en la sociedad contemporánea y su correlación con la ciudadanía. Este trabajo constituye un ejercicio de discusión teórica que se complementa con un trabajo de investigación teórico-empírico para el desplegar la comprensión del constructo social denominado espacio público, su relación con los conceptos de democracia y ciudadanía como condiciones esenciales de incidencia obligada de realidad, desde espacios públicos representativos para una satisfactoria calidad de vida.

Para desplegar dicho análisis se abordó como estudio de caso la contextualidad fronteriza en un ejercicio comparativo de dos escenarios: Baja California y Coahuila mediante el análisis de sus expresiones mediáticas, ya que éstas aportan posibilidades de disertación desde distintos referentes sociopolíticos sobre las condiciones en que se manifiestan las relaciones entre espacio público, democracia y ciudadanía.

Construyendo las nociones de espacio público, democracia y ciudadanía

En el proceso de determinar conceptos que puedan ser ejes de un proceso de investigación en Ciencias Sociales, no hay que perder de vista que generalmente dichos términos, aunque se busque su precisión lingüística, deberán ser tomados en consideración como aproximaciones a una realidad que difícilmente puede ser abarcable por una definición. En este sentido, Heller apunta que “en las Ciencias Sociales uno puede utilizar sólo raramente ‘definiciones reales’ de una forma razonable, ya que cuando más crucial y central es el concepto social, menos puede ser definido ese concepto” (1998: 60). Más si como conceptos que se acercan a realidades y sus contextos; en este caso, fronterizos desde la mediación ofrecida.
En el interés de esclarecer el por qué de la elección de ciertos autores para revelar las la importancia de las nociones ya indicadas y, de cómo éstos disertan sobre las particularidades de las mismas, se parte de las posturas asumidas por ellos que permiten abordar dichos conceptos desde una perspectiva crítica. Tal es el caso de

Habermas (1986), que en su obra "Historia y crítica de la opinión pública" confecciona el desarrollo teórico del término esfera pública y su interrelación con la esfera de lo privado, pero no como elementos alejados sino complementarios; posteriormente en sucesivos textos, algunos de los cuales se citan en este trabajo, reelabora dicho concepto para replantearlo como espacio público, que da luz a las nuevas conformaciones del plexo social a cuya complejidad contribuye el mundo de vida, mediante la dimensión de la intersubjetividad de los sujetos actuando en el todo social.

La noción de democracia, fue enriquecida con los postulados contenidos en una de las importantes obras del pensamiento político contemporáneo, como lo es la poliarquía de Robert A. Dahl (2002), en ella su autor expone que la idea de democracia es un concepto teórico que difícilmente se logra expresar en las condiciones en que se comportan los sistemas políticos actuales, y propone el concepto de poliarquía, para ello define las condiciones en que se puede lograr y sustancialmente se refiere a dos tipos de regímenes, aquellos que se pronuncian por una mayor representatividad mediante la apertura a la participación ciudadana (hegemonías representativas), pero con escaso debate público y aquellas que se manifiestan por una mayor liberación hacia el debate público, pero con escasa representatividad de los ciudadanos (oligarquías competitivas).

Finalmente, en referencia a la noción de ciudadanía su ocupó un texto nuevamente de Habermas, denominado Entre naturaleza y religión (2006), cuyo primer capítulo aborda la interrelación entre la noción de espacio público y ciudadanía, en particular desde el ámbito de lo político, su planteamiento es que a la constitución del Estado democrático, la ciudadanía tiene asegurada su plena expresividad al asumir el reconocimiento a la libertad y a la igualdad en el actuar, dentro de su comunidad política que permite al ciudadano manifestar sus diferencias de pensamiento en espacios como serían en los debates públicos.

Cuando se hace referencia a la evolución de las sociedades modernas se torna evidente el análisis de aquellos ámbitos en los cuales lo social y lo político adquieren una identidad y manifestación propia. Uno de estos se denomina espacio público y surge como un constructo fundamental para entender la expresividad de la ciudadanía y a su vez, la transformación de aquellos elementos que se manifiestan en la dimensión de las estructuras de la sociedad, cuya enunciación se remonta

desde la etapa premoderna hasta la denominada modernidad tardía. Para cumplir el propósito de este trabajo, se le estudia en su interrelación con el Estado, la ciudadanía y la democracia; sin dejar de reconocer que en el espacio público, hay una imbricación no sólo de estos tres elementos sino que se conjugan con otros más que permiten la animación más profunda y extensa del constructo.

Precisamente Habermas postula el espacio público como aquel "en la que las personas privadas se reúnen en calidad de público" (1986: 68). Por tal motivo, habrá que considerarlo como el lugar en que se desencadenan las intersubjetividades de lo privado y es a partir de las sencillas y cotidianas relaciones de los individuos mediante las cuales se expresa la intersubjetividad para congregar cosas diferentes, sin asimilarse entre sí. "En los espacios públicos pueden leerse las estructuras de la integración social" (Habermas, 2006: 28).

Pero, ¿quiénes se sirven del espacio público y cuál es su utilidad? Al respecto Habermas (2006) plantea que sirve en la actual sociedad mediática como espacio de auto representación para quienes adquieren notoriedad; en este sentido su utilidad se expresa como un ejercicio de visibilidad. En ciertos casos, se suele tener una exposición de lo privado que de forma constante se hace público, de ahí que haya una confusión entre lo público y lo privado. A esta sobre exposición de lo público, común en políticos y en ciertos intelectuales, Arendt refiere que "una vida que transcurre en público, en presencia de otros, se hace superficial" (2005:76).

Entonces, ¿cómo actúa la ciudadanía ante el espacio público?, ¿cómo participa del todo social, pero también para sí mismo, desde su espacio privado? y ¿de qué forma expresa su opinión acerca de las nuevas realidades que le demanda su condición política? ¿Y cuál es o debería ser el lugar de la ciudadanía ante los MCM? Y ¿Cuál es el papel e importancia de éstos últimos?

Al respecto Habermas (2005) señala que "los canales de comunicación del espacio de la opinión pública están conectados con los ámbitos de la vida privada, con las densas redes de comunicación en la familia y en el grupo de amigos, así como contactos no tan estrechos con vecinos, los colegas del trabajo... de suerte que las estructuras espaciales de las interacciones simples se amplían y abstraen, pero no quedan destruidas" (446).

Para que esta representatividad ciudadana ocurra, debe haber condiciones favorables que permitan esta animación, que emana del mundo de vida de lo privado y tiene su más clara manifestación en lo público. Da ahí que el pleno actuar de la ciudadanía posee su expresión más acabada en una condición de democracia. Pero ¿cómo concebir la noción de democracia y de qué forma se manifiesta en la posmodernidad? Las interrogantes surge dado que se llega a pensar que en la actualidad, determinados problemas sociales se originan por un exceso de democracia o incluso que la misma está en crisis como ideología y modelo social y político (Ranciere, 2006).

Bobbio y Bovero (1995), refieren determinadas condiciones para el desarrollo de gobiernos democráticos, como: 1) la libertad personal, que representa el tener derecho a desplazarse sin obstáculo alguno; 2) la libertad de opinión y prensa, que refiere indudablemente la libertad de expresión y difusión del pensamiento; 3) la libertad de reunión, que implica el derecho a protestar públicamente, y 4) la libertad de asociación, que corresponde al derecho a constituir organizaciones como: sindicatos, partidos y todo tipo de asociaciones de ciudadanos sin ningún distingo.

Si bien muchas de estas garantías se hayan inscritas en las constituciones políticas de casi la mayoría de los países latinoamericanos, también es cierto que las violaciones a las mismas son ejemplos de la vocación 'democrática' de varios regímenes autoritarios y dictatoriales, que impiden el desarrollo de estas libertades universales y a quienes se atreven a demandarlas y ejercerlas suelen arriesgar su integridad física, la de sus familiares y de sus propiedades.

Algunos rasgos de la política en el México contemporáneo

¿Cómo caracterizar la política en México, por lo menos en los últimos 25 años? Es decir, a partir de la considerada década perdida de los 80s. Desde esa época a la fecha se han sucedido cinco presidentes. Miguel de la Madrid (1982-1988); Carlos Salinas de Gortari (1988-1994); Ernesto Zedillo (1994-2000); Vicente Fox (2000-2006) y el actual mandatario Felipe Calderón (2006-2012). En este lapso de tiempo han ocurrido sucesos importantes para la política mexicana, desde el surgimiento de importantes configuraciones partidarias identificadas como de izquierda moderada (Partido de la Revolución Democrática); elecciones presidenciales con una fuerte carga de duda de fraude (1988 y 2006); el asesinato de un candidato presidencial

(Luis Donaldo Colossio); la alternancia en el poder, primero a nivel estatal (Baja California fue el primer estado) y posteriormente a nivel federal con el arribo de Vicente Fox (PAN) a la presidencia de México en el 2000; la composición de una mayor representatividad y pluralidad partidaria en los cuerpos legislativos tanto a nivel estatal como federal; la creciente autonomía del poder judicial, y finalmente procesos electorales más competidos como los del 2000 y 2006, así como cada vez mayor transparencia en los resultados de las elecciones en los diferentes niveles.

En el México de hoy, a partir de la alternancia en gobierno que llevó a Vicente Fox a la presidencia de la república, fue manifiesta la condición —inviable antes— de hacer respetar la decisión de la ciudadanía cuando decidió un cambio de dirección política. Esto no debe pasar desapercibido para cualquier analista político por sus profundas repercusiones socio-económicas, la alternancia en el poder en el 2000 en México, sólo significó "una variante del salinismo. En efecto, al esquema económico neoliberal se le añadió la democratización: elecciones competidas, una real división de poderes, federalismo, transparencia, rendición de cuentas y combate a la corrupción" (Meyer, 2005: 43).

De ahí que el avance de la sociedad mexicana hacia la consolidación de la democracia, no sólo pasa por lo económico, sino en el grado de confianza que se le otorgue a las instituciones y los pares, y ello se manifiesta con el cumplimiento de los acuerdos o de las normas y leyes. Pero también, en la consideración que cualquier modelo de sistema político debe suponer como factor dinamizador, la creciente participación de la ciudadanía en el debate para la toma de decisiones.

En ese mismo sentido, el proceso de transición debe ser superado por un ejercicio de democracia más eficaz, que resuelva problemas y desigualdades, Lujambio afirma que "resulta difícil impulsar eficazmente la justicia social, sin gobiernos sometidos periódicamente al control ciudadano en las urnas y gobernadores electos por la vía del derecho" (2000: 126). La transición democrática debe trascender a procesos más democráticos de elecciones y transparencia de la actuación de las autoridades electorales locales, además de un gobierno más sensible a la participación de partidos de oposición que coadyuven en la gobernabilidad.

Si esto ocurre y hay coincidencia con estas posturas, se puede plantear que México estará en el tránsito entre una democracia política formal para dar paso a una democracia constituida por el respeto cabal del orden jurídico, la gobernabilidad, la

eliminación de las enormes desigualdades sociales y con la participación activa y responsable de la ciudadanía. Con ello se debe desterrar ese clima existente en la actualidad de enorme desconfianza hacia las instituciones y en los gobernantes que dificulta dichos procesos. Ese es un reto que corresponderá no sólo a las autoridades gubernamentales, también a los partidos políticos, y mejor aún a la ciudadanía.

Ubicación geográfica, mediática y geopolítica de la Zona Fronteriza y su ccontexto geográfico fronterizo de los diarios estudiados.

Referir el espacio que ocupa la frontera norte de México es tratar de representar poco más de tres mil kilómetros que van desde Tijuana, Baja California, hasta Matamoros, Tamaulipas; lo cual comprende a siete estados fronterizos, por la parte de México (Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas) y por Estados Unidos de América a cuatro entidades (California, Arizona, Nuevo México y Texas). Los diarios seleccionados para el estudio se ubican, uno en la ciudad de Tijuana, Baja California, que cuenta con una población de 1,410.700 habitantes (http://cuentame.inegi.org.mx) y es una de las fronteras más transitadas del país y puerta de entrada para el tránsito comercial con California, EUA, colindando con la vecina ciudad de San Diego, California, además de ser el 3er municipio más poblado del país según el censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) del 2010 (De la Cruz, 2011).

Por su parte, México, cuenta con una población de 112 336 538, habitantes, de los cuales Saltillo es la capital del estado de Coahuila, zona fronteriza con EU, Coahuila de Zaragoza es un estado del Noreste de México. Limita al Norte con el estado de Texas en los Estados Unidos; al este, con Nuevo León; al oeste, con Durango y Chihuahua; y al sur, con Zacatecas. Su extensión territorial es de 151,563 km² también es el tercer estado más grande por su territorio, su población es cercana a los 2,5 millones de habitantes. El municipio de Piedras Negras Coahuila, es la zona fronteriza analizada , La ZF de Piedras Negras , de norte a noreste fluye el Río Bravo, formando el límite del municipio con Estados Unidos. esta Zona fronteriza tiene alrededor de 180,734 habitantes Piedras Negras y, cuenta escasamente con tres medios periodísticos impresos locales; El Zócalo de Piedras Negras" (medio

Analizado), Periódico La Voz y, Periódico El Día. Es la ciudad número uno en abstención en el Estado, generando en la última elección local, el 39% de la participación electoral. Actualmente su administración Municipal y Gobernador son emanados del Partido Revolucionario Institucional (PRI), milenario en México, hasta el 2003 a nivel nacional por número de escaños logrados. También su diputado federal actual es emanado del mismo partido.

Un dato más de internet, es el de Migración, y que en las últimas décadas Coahuila ha sido un estado en el que emigran más habitantes de los que ingresan con excepción del periodo 2000 al 2005, sin embargo esto no significa que la totalidad del estado sea una región de rechazo. La entidad presenta polos de atracción en las regiones con mayor desarrollo industrial, especialmente en las relacionadas con la industria de transformación y manufacturas, como es el caso de la región Sureste y Norte, cuyos núcleos son Saltillo, Ramos Arizpe, Acuña y Piedras Negras. Al mismo tiempo se revela la tendencia de expulsión de la población de las regiones relacionadas con actividades agropecuarias y extractivas como La Laguna y la cuenca Carbonífera del estado de Coahuila tiene un producto interno bruto estatal de 234.823 millones de pesos, con una participación de 3,4% en el PIB nacional (2004). Su PIB per cápita ajustado asciende a 12 mil dólares (2006), con lo que se coloca en el cuarto lugar entre los estados de México superado por Distrito Federal, Nuevo León y Campeche. Su Índice de Desarrollo Humano es 0.8281 (2004), ocupando el tercer lugar después del Distrito Federal y Nuevo León. Dentro de su territorio se encuentran más del 95% de las reservas de carbón del país y el 30% de las reservas de gas.

La población coahuilense que emigró a otras entidades del país entre los años 2000 y 2005 fue de 44.403 personas. Mientras que la que inmigró fue de 50.115 personas. El porcentaje de inmigrantes (2,0%) disminuyó respecto a lo observado en el año 2000 respecto a 1995, que fue de 3,2% (72.981 personas). Del total de inmigrantes (50.115), 90,9% proviene de otras entidades del país y 9.1% es originario de otros países.

En Coahuila.- Se cuenta con 5 medios principales, El Diario de Coahuila, Vanguardia, El Sol de la Laguna, El Siglo de Torreón, El Zócalo de Monclova, Piedras Negras y

Saltillo, y La Voz, de Monclova. Su escenario periodístico de Piedras Negras y de su cobertura ,(se indica por ser la muestra analizada), como Zona Fronteriza, con respecto a la participación ciudadana periodística es mínima, y en la construcción de realidad eferente no representan participación, y cabe hacer notar que ni en elecciones , ni en tiempos actuales, los editorialistas/periodistas, y ahora tampoco los medios, en tiempos de violencia, callan, la violencia vinculada al crimen organizado en México ha dejado más de 22 mil 700 muertos, entre el 2010 y lo que va del 2011 más 33 periodistas en han perdido la vida y 10 más se encuentran desaparecidos, es por eso que hoy en México la profesión de periodista es una de las más peligrosas de ejercer.
Agrego que en el [415]2009 se registraron 133 agresiones contra periodistas y 19 a medios de comunicación en el país por razones vinculadas con su labor informativa temerosos, por lo que la labor informativa en la actualidad nuevamente se ve empañada en un conflicto armado y en un clima violento que no es garantía para los mexicanos y menos para los medios de comunicación, misma que recién ha cobrado la vida de dos periodistas como Eliseo Barrón, de Milenio Torreón, y Valentín Valdes, del Periódico Zócalo de Saltillo, por lo que cambio la cara del periodismo como emisores y protagonistas, es decir, parecería que se acostumbraban a estar detrás de la barrera, mas esto hace que no solo cambia ese escenario sino que ya les incluye y obliga a permanecer en un silencio total sea tiempos electorales o como los que actualmente se viven de violencia referida a seguridad, a lo que habrá que dar seguimiento si esto cambia posturas como reproductores de acontecer/realidad y las implicaciones de ser juez y parte que omnipresencia se habían auto-asumido

Escenarios periodísticos de el "Zócalo de Piedras Negras", Coahuila

Para el medio impreso El Zócalo de Piedras Negras en su posicionamiento como fuente de análisis**.** Fue fundado en 1965 por Francisco Juaristi Juaristi y Francisco Juaristi Septién, este periódico cuenta con una edición impresa y una on-line, también existe El Zócalo de Ciudad Acuña, Monclova y Saltillo, permite enlaces para la obtención de información, es un periódico fronterizo, se enfoca los acontecimientos de manera local desde esta perspectiva de ser fronterizo. Cuenta

415 http://www.coahuiltecamedios.com/noticias.php?ID=8156

con las secciones: Nacional, Mundo (internacional), Dinero (finanzas), Sociedad (sociales), Espectáculos, Local, Seguridad (policiaca), Clasificados, Deportes y Carbonífera. http://www.zocalo.com.mx.

Escenarios periodísticos de Baja California Baja California.- ¿Cuál es el escenario actual del periodismo bajacaliforniano?

El Mexicano (Tijuana, Baja California)

Uno de los más importantes periódicos del Baja California es El Mexicano cuyo primer ejemplar fue publicado el 21 de septiembre de 1958, gracias al apoyo del entonces candidato a la presidencia de la república, Adolfo López Mateos y a un préstamo del Banco Mexicano de Comercio Exterior. En 1982 este diario se convertiría en una sociedad cooperativa denominada Cooperativa de Participación social adscrita a la Confederación de Trabajadores de México (CTM), cuyo actual director Eligio Valencia Roque, fue trabajador de los talleres y más tarde elevado a la dirección por los trabajadores del diario (Méndez, 2004).Cuenta con tres ediciones: Ensenada, Mexicali y Tijuana. Para su análisis se tomaron en cuenta estas tres ediciones, aunque la edición Tijuana es la más completa ya que contempla información de todo el estado, mientras que la edición Mexicali y Ensenada se centran principalmente en lo local y se complementa con información de la edición Tijuana.

El Mexicano maneja muy pocos espacios publicitarios en su primera página, ya sea en cualquiera de sus tres ediciones, a diferencia de La Crónica y Frontera de Tijuana. La edición de Tijuana está compuesto por información local y estatal, deportes, internacionales, policíaca, sociales y fama. La información local y estatal tiene secciones como Rosarito, Tecate, Editoriales y San Diego. Algunas veces aparecen “Los especiales”, que son reportajes sobre algún hecho de mayor relevancia. Se producen aproximadamente 24 páginas en información local y estatal, seis internacional, seis sociales y seis de fama. Aunque en ocasiones la cantidad mencionada varía dependiendo la información del día, pero es lo que regularmente se publica.

Representaciones mediáticas de la frontera norte de México. Democracia y ciudadanía.[416]

Es innegable que en toda sociedad los medios de comunicación masivos (MCM) son, en gran parte, los constructores de realidad social por lo que hacer un análisis y reflexión sobre cómo se plasma la realidad en la frontera norte de México sobre la producción mediática de temáticas referidos a la democracia y ciudadanía, representa una oportunidad a reflexionar sobre sus manifestaciones y evolución en la sociedad contemporánea y su correlación con lo que significan como condición de calidad de vida.Abordar la condición mediática de las procesos periodísticos posibilita su explicación a partir de varias teorías, una de las más representativas para ello es la Agenda Setting desarrollada ya hace varias décadas por McCombs y Shaw (1972) y continuada por diversos especialistas como Rogers y Dearing (1988); Shaw y Martin (1992) y Scheufele (2000), entre otros.

El postulado central de la Agenda Setting es que “the mass media set the agenda for each political campaign, influencing the saliente of attitudes toward the political issues” (McCombs y Shaw, 1972: 177), de ahí que es notorio que los medios, ya fueran electrónicos o impresos, a partir de las temáticas y de los propios actores que se visibilizan en el espacio público, asumen sus posiciones acorde a las perspectivas de los aconteceres que promueven.

Se reconoce que los MCM no solo reflejan el acontecer sino que plasman y construyen realidad referente a la problemática relacionada y es a través del análisis en la prensa escrita, ex profeso en este caso de los diarios de Baja California y de Coahuila, como medios de comunicación fronterizos que se destacan por la incidente problemática relacionada en las esferas tanto políticas, como económicas y sociales de relación para practicar un análisis de contenido y su discurso de la producción de mensajes, representa el dar a luz a una línea de estudio aplicada a la realidad, tanto en lo referente a la mediación en los emisores (producción), como a

[416] Es pertinente hacer la aclaración que este trabajo es parte de un esfuerzo de los autores de esta ponencia, para generar una red de trabajo conjunto a partir de dos proyectos. El Observatorio Global Mediático de la Frontera, coordinado por el Dr. Ortiz y situado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California y del Observatorio Mediático Académico y de Investigación, que coordina la Dra. Alanís, de la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma de Coahuila.

los receptores de mensajes, en un nivel cognitivo (constructo-mental) y técnico (instrumental-producción) en una constante búsqueda de mejorarla.

Integración o construcción de lo comunicado- representado en estos espacios públicos, desde la óptica de los MCM fronterizos que el presente trabajo da cuenta de ellos, desde el mismo momento que deciden qué agenda proponer y del narrar al argumentar sobre los procesos sociales relacionados en sus instrumentos técnicos y cognitivos, cual apelación posible de constructos de realidad fronteriza. Aplicado a través de reconocer sus rutinas profesionales como aquellas que se emplean para poder dar a conocer los hechos noticiosos sobre los cuales se comunica o refiere a realidad que ocurre dentro de una sociedad.

Para el proceso y diseño del protocolo instrumental de investigación, como objeto de estudio, en una primera instancia se procedió a elaborar un marco referencial que diera cuenta de las principales características de los diarios fronterizos referidos de Baja California y de Coahuila, que se utilizaron para el análisis periodístico. En un segundo momento, se aplicó la metodología tanto cuantitativa del análisis de contenido (Krippendorff, 1990) a las notas periodísticas de la primera sección para el caso del El Mexicano, las secciones: general y nacional, que contuviesen información sobre las temáticas ciudadanía, género, y democracia, con lo cual se tenía una base suficiente de universo de análisis de un semestre de muestra, referentes a las temáticas seleccionadas.

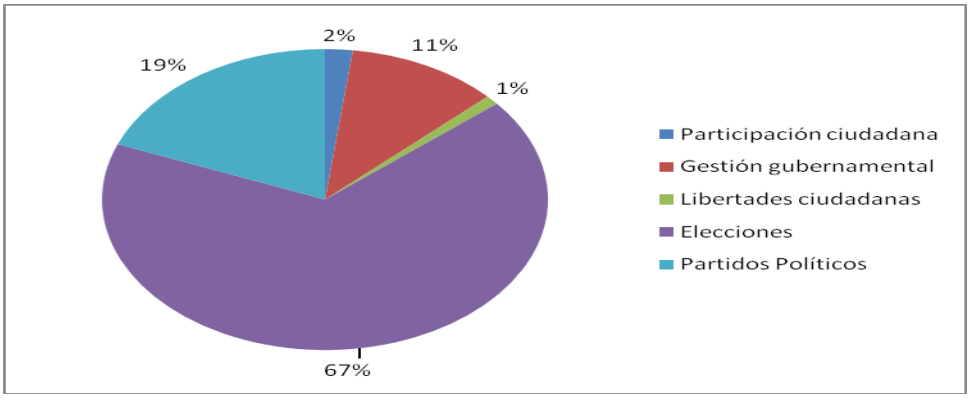
Al respecto también habrá que referir que el estudio se ha realizado en los soportes técnicos mediáticos específicos, pues para el análisis del diario de Baja California se tomaron sus páginas on-line, las cuales en poco difieren de la impresa realizada en el medio fronterizo. Para el caso de “El Zócalo de Piedras Negras” se analizo la edición impresa, en sus secciones de Portada, Nacional y Local.

Expresión de la democracia en los diarios.

Si retomamos los conceptos ya expresados en páginas anteriores de Dahl (2002), que expone que la idea de democracia como un concepto teórico que difícilmente se logra expresar en las condiciones en que se comportan los sistemas políticos actuales, y propone el concepto de poliarquía, (el gobierno de muchos) y expresa que hay dos tipos de regímenes, cuyas características se pronuncian por una mayor representatividad mediante la apertura a la participación ciudadana (hegemonías

representativas), pero con escaso debate público y aquellas que se manifiestan por una mayor liberación hacia el debate público, pero con escasa representatividad de los ciudadanos (oligarquías competitivas).Luego entonces podremos observar que para el caso de El Mexicano de Tijuana, Baja California, de las 223 notas contabilizadas en el primer semestre del 2010, en el cual ocurre un evento altamente significativo para la realidad bajacaliforniana como son las elecciones locales, para elegir presidentes municipales (intendentes) y diputados del orden estatal, la representatividad es significativa pues el evento más detallado fueron las elecciones y por ende, uno de los actores principales fueron los partidos políticos. Con ello podríamos decir que mediáticamente hay una hegemonía representativa. Así lo muestra el cuadro siguiente, (caso de no verse representados en su totalidad de muestra de 181 días en el medio impreso el "Zócalo de Piedras Negras", por no encontrarse en periodo electoral):

Cuadro No. 1 Temas representativos de lo sociopolítico.

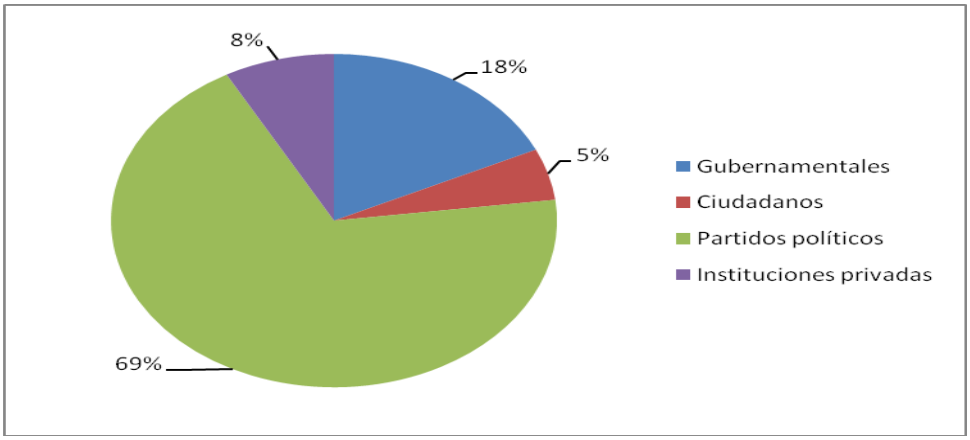


Es decir, para los temas políticos, son, en palabras de Dahl, las instituciones representativas quienes se expresan en la mediáticidad de la opinión pública, en este caso además de los partidos políticos, el gobierno y las instituciones procuradoras de la organización de las elecciones, que actúa no sólo para atender la consecución de las elecciones, sino también en las otras actividades que le competen. Sin embargo la ciudadanía como se demuestra en el cuadro anterior es poco representada en la expresión periodística de El Mexicano. Ciudadanía que para Habermas (2006), a la constitución del Estado democrático, tiene asegurada su plena expresividad al asumir el reconocimiento a la libertad y a la igualdad en el

actuar, dentro de su comunidad política que permite al ciudadano manifestar sus diferencias de pensamiento en espacios como serían en los debates públicos.

Pero como retomar el papel activo que le corresponde en el espacio público si para los temas que le interesan son otros los que hacen suya la palabra, sin el menor asomo de representatividad social y mucho menos en sinergia con sus intereses genuinos. Esto se corresponde con el siguiente cuadro en el cual se muestra cómo para El Mexicano, hay fuentes declarantes más importantes que representar que la voz ciudadana, de ese ciudadano de la calle, que ve pasar el procesos como las elecciones sin ser tomado en cuenta, y que sólo se le demanda cuando se trata de influir para orientar su voto según los intereses partidarios.

Cuadro No. 2 Fuentes declarantes en temas sociopolíticos



Apenas un 5% corresponde a la expresión ciudadana en los temas sociopolíticos, en las 223 notas que se tomaron de El Mexicano, mismas que se corresponden con el anterior cuadro en el cual apenas un 2% es referido a temas ciudadanos.

Nuevamente es notorio que son las voces acreditadas e institucionalizadas las que tienen cabida en las páginas de este diario. Son personajes confiables, autorizados y por supuesto, comprometidos con el estilo de política que se práctica.

¿Quiénes son estos personajes? Aunque el espacio de este texto no lo permite, son los políticos metidos a tareas de gobierno, los políticos que participan del ese

quehacer en los partidos políticos y los nuevos políticos, mejor dicho los empresarios, incorporados a la política.

¿Y los ciudadanos de a pie? Tendremos que pensar que este espacio de discursos asociativos que provienen de los ciudadanos (cuya visibilización pretende representar los MCM), germina en lo privado, busca interpretaciones públicas para sus intereses e intenta ejercer influencia sobre la institucionalización de la opinión y voluntad políticas.

Un ejemplo de ello sería cuando el ciudadano como integrante de la sociedad civil y por ende, receptor de servicios públicos, demanda y exige del Estado una asistencia y/o la obligada seguridad a sus intereses particulares y como suele ocurrir y lo demuestran los datos de las representaciones mediáticas escasamente es escuchado. Tal vez por esta razón el ciudadano, no necesariamente se compromete en su participación ciudadana en la política.

¿Y la mujer? Un tema más comprometedor. Pues a pesar de que la condición de equidad de género se presentan como una política pública y son agenda mediática en ocasiones significativas como el Día de la Mujer, el Día de la Madre o festividades especiales en temas como el cáncer de mama o vaginal. Las féminas sólo se expresan en momentos o temáticas que van de los espectáculos a la cultura, la salud, el hogar y tal vez, la cultura. Pero la política, está reservada a los varones.

El siguiente cuadro muestra la alarmante misoginia que no es privativa de El Mexicano, sino de muchos medios de comunicación. Con la enorme paradoja de que en sus redacciones y cuerpos de reporteros son frecuentes las mujeres.

Cuadro No. 3. Temas sociopolíticos por género.

