



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA
DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
COMUNICAÇÃO EM REDE**

KARINA DA SILVA MOURA

BRASÍLIA – DF, 2013.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA
DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
COMUNICAÇÃO EM REDE**

KARINA DA SILVA MOURA

Tese apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração Educação, Tecnologias e Comunicação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias.

Brasília – DF, 2013.

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013579.

M929c Moura, Karina da Silva.
Cartografias da formação e da prática docente na perspectiva da comunicação em rede / Karina da Silva Moura.
-- 2013.
x, 300 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Ângela Álvares Correia Dias.

1. Professores - Formação. 2. Cartografia - Educação.
I. Dias, Ângela Álvares Correia. II. Título.

CDU 371.13

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA
DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
COMUNICAÇÃO EM REDE**

KARINA DA SILVA MOURA

Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias
Orientadora

Defendida em 18 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias.....Orientadora FE/MTC - UnB
Prof.^a Dr.^a Laura Maria Coutinho.....FE/MTC - UnB
Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges.....FE/TEF - UnB
Prof.^a Dr.^a Janaína de Aquino Ferraz.....LIP/IL - UnB
Prof. Dr. Carlos Ângelo de Meneses Sousa.....UCB
Prof. Dr. Bernardo Kipnis.....Suplente FE/TEF - UnB

A minha guerreira mãe, Valdete.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma dissertação e, principalmente, uma tese não é tarefa fácil. Ao longo desse processo, na maioria das vezes árduo e lento, vivenciamos muitas alegrias, ao mesmo tempo muitas tristezas. Deixamos de estar ao lado de nossa família e de nossos amigos, ausências nem sempre compreendidas pelas pessoas que partilham conosco o dia-a-dia. Dedicção a algo que, às vezes um sonho, às vezes um objetivo de vida, exige-nos sempre mais, mentalmente, psicologicamente, sentimentalmente, e também fisicamente.

Após vivenciar essas duas etapas de vida (Mestrado e Doutorado), se assim posso dizer, sinto-me vitoriosa. Foram muitos anos dedicados a uma oportunidade por mim conquistada e que a agarrei com “unhas e dentes”, transpassando todas as turbulências que encontrei pelo caminho para que hoje aqui eu estivesse.

Essa longa jornada acadêmica não seria possível sem o apoio incondicional da minha mãe, Valdete, a quem dedico esta conquista, que além de incentivo, sempre lutou para que seus filhos pudessem estudar. É um exemplo de vida. Agradeço ao querido “Rodrigo”, esposo, companheiro, por tentar compreender as ausências. Ao meu irmão Diogo. Ao amigo Giuliano, “Giu”, por seu auxílio com as ferramentas eletrônicas.

À Prof.^a Dr.^a Ângela, que trilhou comigo esse longo caminho desde a graduação. Ao Doutorando Edemir Pulita, com quem dividi uma parte deste estudo. À Prof.^a Dr.^a Sandra Von Tiesenhausen, pelas contribuições à pesquisa. À Faculdade de Educação, em especial à Prof.^a Dr.^a Laura Maria Coutinho e à Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges, que colaboraram com preciosas sugestões.

Aos professores que participaram da Oficina de Educação Hipertextual, contribuindo com suas experiências, narrativas e memórias. À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE/SEDF, pela divulgação da Oficina.

Quem navega à deriva
sabe que há vida além dos mares nos mapas
além das bússolas, astrolábios, diários de bordo
além das lendas dos monstros marinhos, dos mitos

quem navega à deriva
acredita que há nos mares miragens, portos
inesperados, ilhas flutuantes, botes e salva-vidas
água potável, aves voando sobre terra, vertigem

quem navega à deriva
aprende que há mares dentro do mar à vista
profundidade secreta, origem do mundo, poesia
escrita cifrada à espera de quem lhe dê sentido

quem navega à deriva
se perde da costa, do farol na torre, dos olhares
atentos, dos radares, das cartas de navegação
imigra para mares de imprevista dicção.

Marcus Vinicius Quiroga

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa “Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC)”, no grupo de pesquisa “Narrativas hipertextuais e visuais”, sob a orientação da Professora Doutora Ângela Álvares Correia Dias, no período de 2009 a 2013.

Na condição de meio de comunicação, a cartografia apresentou-se como uma poderosa forma de socialização de conhecimentos na época das grandes navegações. Por meio das narrativas cartográficas, os marinheiros comunicavam suas experiências e memórias, de modo a construir coletivamente os conhecimentos sobre os descobrimentos marítimos. Portanto, os mapas, antes de tudo, são meios de comunicação, nos quais se encontra representada uma visão de mundo.

Hoje, vivemos em um momento complexo no qual as mudanças na comunicação e nas formas de conhecimento estão relacionadas com as tecnologias de comunicação. Nesse cenário, o conhecimento torna-se fluido, sem fronteiras, organizado na forma de uma imensa rede hipertextual.

E, considerando que a base para o processo educativo fundamenta-se nas possibilidades de comunicação, procuramos neste trabalho repensar o agir pedagógico e o processo de aprendizagem. A nosso ver, a simples inserção dos recursos tecnológicos em ambientes de aprendizagem não garante a construção de um modelo de educação que nos remeta a uma visão mais complexa e dinâmica dos processos comunicativos, representada pela lógica hipertextual. Nessa perspectiva, discutimos aqui a necessidade de se pensar uma metodologia de ensino que potencialize o processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Todavia, deparamo-nos atualmente com uma gama de educadores que não foram preparados para elaborar uma ação educativa na qual as tecnologias sejam integradas e debater sobre essa temática e sua influência na sociedade. Nesse contexto, tecemos nesta pesquisa uma reflexão acerca da necessidade de uma formação docente interconectada com as transformações sociais incitadas pelas tecnologias, a fim de que possamos promover a reformulação de nossa prática docente, de modo a alcançar uma educação que explore, de forma crítica, as potencialidades comunicacionais das tecnologias.

Participaram dessas reflexões professores atuantes nas escolas do Distrito Federal, por meio de um diálogo aberto no qual buscamos refletir sobre as necessidades de mudanças na educação e a inclusão das tecnologias no currículo das escolas e no dia-a-dia das salas de aula.

Palavras-chave: Educação; Cartografias Hipertextuais; Formação e Prática Docente; Narrativas; Experiências.

ABSTRACT

This research was realized at the Graduate Programa at the University of Brasilia (UnB), in the “Education, Technology and Communication (ETEC)” research area, in the “Hypertext and visual narratives” research group, oriented by Professor Dr. Ângela Álvares Correia Dias, in the period 2009-2013.

As a mean of communication, cartography was presented as a powerful form of socialization of knowledge at the time of the great navigations. Through the cartographic narratives, the sailors communicated their experiences and memories, in order to construct knowledge about the maritime discoveries. Therefore, the maps, first of all, are media in which it is represented a worldview.

Nowadays, we live in a complex moment in which changes in communication forms and knowledge are related to communication technologies. In this scenary, knowledge becomes fluid, borderless, organized as a huge network hypertext.

Considering that the basis for the educational process is based on possibilities of communication, through this paper, we aim at rethink pedagogical action, as well as the learning process. In our view, the simple inclusion of technologies in learning environments does not guarantee the construction of a education model that lead us to a more complex and dynamic view of communicative processes, represented by the hypertextual logic. In this perspective, we talk about a teaching methodology that leverages the teaching-learning process mediated by technology.

However, we see too many educators who were not prepared to elaborate an educational activity in which the technologies are integrated and to talk about the influence of technology on society. In this context, we think that teacher training needs to follow social changes caused by technologies. It is important renovate our teaching practice, for education to use the communicative potential of technologies.

The people who took part in the research are teachers that work in schools in Distrito Federal, Brazil, through an open discussion in which we think about changings in education and the inclusion of technology in schools curriculum and in classrooms daily basis.

Keywords: Education; Hypertext Cartography; Training and Teaching Practice; Narratives; Experiences.

RESUMEN

Esta investigación fue realizada en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasilia (UnB), área de investigación "Educación, Tecnología y Comunicación (ETEC)", grupo de investigación "Narrativas hipertextuales y visuales", bajo la orientación de la Profesora Ângela Álvares Correia Dias, en el período 2009-2013.

La cartografía, como medio de comunicación, se presenta como una valiosa forma de socialización del conocimiento en la época de las grandes navegaciones. A través de narrativas los marineros intercambiaban sus experiencias y recuerdos con el fin de construir colectivamente el conocimiento acerca de los descubrimientos marítimos. Por lo tanto, los mapas, en primer lugar, son medios de comunicación que traen una visión del mundo.

Hoy en día, vivimos un momento complejo en el que los cambios en la comunicación y las formas de conocimiento están relacionadas con tecnologías de la comunicación. En este escenario, el conocimiento es fluido, sin fronteras, organizado en forma de una enorme red de hipertexto.

Considerando que el proceso educativo se basa en las posibilidades de comunicación, nos proponemos reflexionar sobre la acción pedagógica y el proceso de aprendizaje. En nuestra opinión, la mera inclusión de las tecnologías en ambientes de aprendizaje no garantiza construcción de un modelo de educación que nos lleve a procesos comunicativos más complejos y dinámicos, representados por la lógica hipertextual. En esta perspectiva, estudiamos una metodología de enseñanza que potencia el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las tecnologías.

Sin embargo, en la actualidad pueden verse muchos educadores que no están preparados para la elaboración de una actividad educativa donde las tecnologías se integren y hablar sobre la influencia de la tecnología en la sociedad. En este contexto, esta investigación teje reflexión sobre la necesidad de la formación del profesorado interconectada con los cambios sociales instigadas por las tecnologías. Así podemos reformular nuestra práctica docente con el fin de lograr una educación que explore, de manera crítica, el potencial de las tecnologías de la comunicación.

Esta investigación se celebró con maestros que trabajan en escuelas en el Distrito Federal - Brasil, a través de un diálogo abierto donde se reflexiona sobre la necesidad de cambios en la educación y la inclusión de las tecnologías de comunicación en el currículo de las escuelas y las aulas.

Palabras clave: Educación, Cartografías del hipertexto, Formación y Práctica de los maestros; Narrativas; Experiencias.

SUMÁRIO

BEM-VINDO(A) A BORDO!	11
Terra à vista!	12
Experiência e narrativa: um pouco de cartografia.....	16
I – MARINHEIROS, AO MAR!.....	30
1.1 Caminhos e descaminhos: contextualizando	31
1.2 Educação: o que vemos e onde aportamos.....	35
1.3 Lançando-se ao mar, mas em qual direção?.....	39
II – NARRANDO AS NOVAS DESCOBERTAS.....	45
2.1 O narrador de experiências	46
2.2 Narrativas: tecendo significados.....	52
2.2.1 Identidades dialógicas	55
2.3 Memória: musa da narrativa	59
2.3.1 A proibição do esquecimento.....	69
2.4 Caminhos cruzados: diálogos entre Bakhtin e Benjamin	72
2.4.1 Benjamin e os caminhos da História	75
2.4.2 Bakhtin e os diálogos da vida.....	81
2.5 Mapa hipertextual: (des)coordenadas cartesianas	91
2.6 Comunicação em rede: das cartas marítimas ao GPS	102
2.7 Educação e Comunicação: por um processo educativo dialógico	113
III - FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS MARINHEIROS.....	117
3.1 Formação de professores: desafios e possibilidades	118
3.1.1 Formação continuada de professores	125
3.1.2 Considerações sobre o currículo para formação de professores.....	126
3.2 Profissão docente: à deriva na imensidão do (info)mar	130
IV – DESCOBRINDO NOVOS HORIZONTES: ROTAS E PERCURSOS	139
4.1 Explorando: definições do olhar	140
4.2 Narrando os caminhos percorridos.....	148
4.2.1 Primeiras experiências: Projeto Piloto da Oficina.....	152
4.2.2 Próximos caminhos: Oficina de Educação Hipertextual	153

4.3 Itinerários da pesquisa	156
4.3.1 Programa da Oficina de Educação Hipertextual.....	159
4.3.2 Diário de bordo: construindo alternativas	169
V – UMA REDE NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS.....	172
5.1 Caminhos de análise da Oficina: uma rede narrativa de experiências e memórias	173
5.2 Tecnologias: novas linguagens na educação	176
5.2.1 O que são as tecnologias na educação?	177
5.2.2 Tecnologias: dificuldades, dúvidas, limitações e desafios	181
5.2.3 As novas linguagens e suas vantagens para a educação	191
5.3 Formação docente e as tecnologias na educação	201
5.3.1 Como tem sido a formação docente: histórias de vida	201
5.3.2 Identidade docente em construção	208
5.3.3 Formação docente na perspectiva da comunicação em rede.....	213
5.4 Metodologia de ensino & tecnologias: novas formas de ensinar e de aprender	223
5.4.1 Novo paradigma de educação	223
5.4.2 Nova postura do professor e do estudante.....	231
5.4.3 Novas cartografias hipertextuais	239
5.5 Mares ainda não navegados	252
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	258
Cartografias Hipertextuais: horizontes reflexivos	259
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	265
ANEXOS.....	278
Anexo I – Questionário de identificação (Piloto)	279
Anexo II – Avaliação final (Piloto)	280
Anexo III – Relato dos encontros realizados no Piloto da Oficina	281
Anexo IV – Cartaz de divulgação da Oficina.....	295
Anexo V – Formulário de inscrição da Oficina	296
Anexo VI – Questionário de identificação dos participantes da Oficina.....	297
Anexo VII – Avaliação final da Oficina	298
Anexo VIII – Questionário diagnóstico da Oficina.....	299
Anexo IX – CDs contendo as gravações de áudio e as produções dos participantes da Oficina.....	300

BEM-VINDO(A) A BORDO!

A percepção das distâncias reais ficou praticamente reduzida a zero. Parece que a ciência, a técnica, as possibilidades de transmissão de sons e imagens deixaram o mundo ao nosso alcance. Afirma-se, até, que ele ficou mais reduzido, totalmente acessível à inteligência. É uma opinião baseada em categorias geográficas e tecnológicas. A história humana já viveu um período semelhante de aparente paradoxo quando, após a circunavegação e o redescobrimto da forma esférica da Terra, o homem passou a sentir seu mundo maior e menor, ao mesmo tempo. [...] Os descobridores e a tecnologia desvendaram o nosso mundo por completo.

(DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 08)

Agora iniciaremos uma jornada pelos mares da Educação, um campo de estudo muito complexo e diversificado, no entanto, está presente nas mais simples vivências do dia-a-dia. Nesse sentido, este estudo propõe articular as experiências cotidianas e as preocupações do mundo acadêmico, com o intuito de refletirmos sobre a relevância de um conhecimento contextualizado.

Com foco na área Educação, Tecnologias e Comunicação, lançamos um novo olhar sobre a prática educativa na era das redes e sobre os atores que dela participam, buscando esboçar itinerários de uma metodologia de ensino comprometida com a formação de um sujeito que deseja se aventurar nos desafios de um mundo infinito.

Empreendemos este estudo com o propósito de explorar novas possibilidades, experimentar novas práticas, novas linguagens. Acreditamos que é dessa forma que poderemos colaborar para a construção de uma Educação diferenciada.

Terra à vista!

Esse enunciado é característico do período das grandes navegações. Era repetido a cada vez que os navios encontravam um novo pedaço de terra. Trata-se, portanto, de um enunciado inaugural, de um olhar inaugural sobre o Novo Mundo.

As viagens ultramarinas engendraram uma “vanguarda tecnológica”, abrindo caminhos para um mundo de oportunidades. O sentido dos descobrimentos revela a passagem de uma Idade dos Mundos Fechados a uma Idade do Universo Planetário Aberto, incitada pelo estabelecimento de uma rede de comunicação entre as populações mundiais. Assim, os descobrimentos alteraram a concepção de mundo existente na Idade Moderna, pois possibilitaram uma grande expansão dos conhecimentos da época.

O próprio desenvolvimento da arte de navegar foi impulsionado pelo contato entre civilizações distantes, o que não seria possível sem a Comunicação, que permitia a socialização de experiências e, por conseguinte, a ampliação dos conhecimentos náuticos da época. Os ensinamentos, inicialmente, seguiam a Tradição Oral¹, sendo repassados pelos mais experientes aos iniciantes por meio verbal. No entanto, os homens também procuravam conservar a memória desses conhecimentos, dos lugares e dos caminhos por onde passavam, por isso começaram a gravar as informações de suas experiências de viagem em forma de cartas². Criou-se, portanto, a linguagem cartográfica, uma linguagem que busca por meio de um sistema de signos estabelecer a comunicação com outrem.

A comunicação é um dos grandes objetivos da cartografia, pois a natureza da cartografia baseia-se na análise e na divulgação de conhecimentos marítimos. Dessa forma, as cartas antecedem o mapa como o conhecemos atualmente, já que antes da elaboração de desenhos e gráficos, os marinheiros repassavam por meio de narrativas as experiências adquiridas nas navegações. Inicialmente, havia uma versão descritiva literária e posteriormente surgiu a versão desenhada da carta náutica.

Essas noções de experiência e narrativa estarão explícita ou implicitamente presentes ao longo deste estudo sobre Educação. “Por meio da experiência concreta, além da descoberta do mundo, o homem também se descobre, funda a filosofia da

¹ “A palavra falada foi a primeira tecnologia pela qual o homem pôde desvincular-se de seu ambiente, para retomá-lo de novo modo. As palavras são uma espécie de recuperação da informação que pode abranger, a alta velocidade, a totalidade do ambiente e da experiência. As palavras são sistemas complexos de metáforas e símbolos que traduzem a experiência para os nossos sentidos manifestos ou exteriorizados. Elas constituem uma tecnologia da explicação. Através da tradução da experiência sensorial imediata em símbolos vocais, a totalidade do mundo pode ser evocada e recuperada, a qualquer momento.” (MCLUHAN, 1999, p. 76-77)

² “O termo ‘carta’, que tem sua origem na palavra greco-egípcia *Χαρτησ*, é usado hoje, com pequenas variações, na maior parte das línguas europeias para designar os mapas ou cartas geográficas. Seu significado antigo era papiro, papel ou, simplesmente, folha para escrever ou desenhar. Foram os portugueses os primeiros a usá-lo nessa acepção de representação gráfica sobre um plano de uma parte ou da totalidade da superfície terrestre.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 16)

autoconsciência” (NOVAES, 1998, p. 8). E, por meio da narrativa, o homem comunica essa experiência, coloca-se socialmente como um sujeito único e conhece o “outro”.

Partindo das concepções de experiência, memória e narrativa, adotamos nesta pesquisa a temática dos Descobrimentos Marítimos, época das grandes navegações, a fim de explorar e exemplificar os conceitos que serão aqui empregados, e que se revelam atuais. Buscaremos demonstrar as possíveis semelhanças entre o deslumbramento do descobrimento de um Novo Mundo na Idade Moderna e o descobrimento, hoje, de um Ciber Mundo.

A presente pesquisa não procura resgatar a história da cartografia, antes, apresenta-se como um caleidoscópio de narrativas de memórias, que mescla experiências de ensino-aprendizagem em diferentes épocas, por meio das quais modificamos nossa relação com o conhecimento.

A partir de algumas ponderações sobre o desenvolvimento da cartografia, refletiremos sobre o campo da Educação, especificamente sobre a formação docente e a prática educativa na era da comunicação em rede. Nesse percurso, analisaremos a narrativa como meio de intercâmbio de experiências e de manutenção da memória coletiva, que busca promover a (re)construção de um conhecimento hipertextual.

Nessa perspectiva, desviando dos caminhos marítimos, enveredamo-nos pelos caminhos da Educação Brasileira, em direção ao descobrimento de uma área de conhecimento ainda pouco explorada de forma crítica e reflexiva (apesar de as tecnologias estarem presentes em nosso dia-a-dia): o estudo das potencialidades das tecnologias no contexto educacional.

Neste momento, propomos uma viagem em busca de elementos/experiências que nos possibilitem o desenvolver uma metodologia de construção de conhecimento voltada para as tecnologias, segundo a concepção de Educação Hipertextual, a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e os estudos de Walter Benjamin.

A narrativa foi a primeira tecnologia humana de comunicação da memória coletiva e de construção de conhecimentos na interação entre o “eu” e

o “outro”. No entanto, a necessidade de difusão dessa narrativa, de expansão desse conhecimento, fez com que o homem desenvolvesse sua capacidade comunicacional e de manutenção da memória coletiva, surgindo os meios audiovisuais (narrativas audiovisuais). Não apenas a capacidade de difusão comunicacional foi ampliada, diversificamos também nosso modo de narrar, de discursar, criando novos gêneros de discurso. Esses diferentes tipos de linguagens, os gêneros discursivos, são criados com base nas distintas percepções que temos sobre o mundo, assim, novos gêneros surgem a cada dia, tornando as nossas formas de narrativa e de memória coletiva cada vez mais heterogêneas.

A narrativa traduz uma forma de “estar no mundo”, por meio da minha fala eu me coloco como sujeito, estabeleço interações sociais, partilho informações, comunico uma memória comum. Desse modo, os espaços discursivos necessitam ser privilegiados no processo educativo, pois é o momento em que o estudante se realiza como sujeito, como cidadão. O educador que não vivenciou experiências discursivas em sua formação tende a refletir essa ausência de diálogo em sua prática.

Atualmente, as diversas e múltiplas vozes sociais invadem as salas de aulas de diferentes formas, sendo praticamente impossível um professor impetrar silenciá-las, impondo o monologismo. Essas vozes carregam uma riqueza de elementos sociais, culturais e históricos, sendo o desafio para nós, docentes, saber explorá-las em nossa prática educativa.

“De fato, estamos de tal maneira convencidos de que a história é o lugar do aparecimento do novo e de que é possível procurar formas diferentes das que existiram no passado para nosso modo de viver que, mesmo não apostando na ideologia do progresso, não concebemos mais um mundo que não mude suas estruturas essenciais numa velocidade espantosa.”

(BIGNOTTO *apud* NOVAES, 1998, p. 376)

Experiência e narrativa: um pouco de cartografia

No início da Idade Moderna e até em tempos mais recentes, a geografia e a cartografia dependiam em grande parte das conjecturas e dos relatos de outros. Os conhecimentos adquiridos de intermediários eram, em muitos casos, a única base de apoio da cartografia, uma espécie de matéria-prima também para a criação de muitas lendas. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 23)

Este estudo será tecido com base em uma alegoria sobre as navegações, o tema do lançar-se ao mar, ao desconhecido, para que possamos refletir sobre as transformações do conhecimento (e dos modos de conhecer) que estamos vivenciando hoje, a partir dos fatos ocorridos em uma época que também motivou o homem a ampliar seus conhecimentos, sobre si e sobre o mundo, de modo inovador.

A partir da experiência dos primeiros navegadores iniciou-se a construção dos conhecimentos cartográficos sobre direção e, principalmente, sobre as novas terras descobertas. E como forma de manter a memória desses conhecimentos que estavam sendo criados, os navegadores contavam as histórias de suas aventuras aos outros navegadores. Construía, desse modo, uma rede de memórias narrativas formada coletivamente pelos navegadores sobre os conhecimentos marítimos. Temos, assim, a narrativa como espaço de intercâmbio de experiências e de manutenção da memória coletiva.

A narrativa oral e escrita, portanto, era a principal forma de comunicar novos conhecimentos, constituía-se também na principal tecnologia de comunicação da época. Entretanto, as mensagens não eram simplesmente transmitidas como meras informações, estavam vivas na interação comunicacional e na memória de seus interlocutores, pois “a história e a cultura do povo, as ideias e visões de mundo que as constituem passam de geração

em geração e não têm outro lugar para residir senão na mente dos próprios indivíduos.” (RAMAL, 2002, p. 37)

Com o passar do tempo, os navegadores, ao se lançarem ao mar, passaram a fazer desenhos e registrar relatos sobre os diferentes caminhos que percorriam e os destinos a que chegavam, pois essas memórias serviriam para guiar os próximos navegadores. Nesse sentido, cada um desses navegadores contribuía para aprimorar o conjunto de conhecimentos cartográficos. Inicialmente, não havia mapas, mas Cartas escritas por uma coletividade, que narravam os caminhos descobertos até então para chegar a um determinado lugar. Ou seja, o início da tecnologia existente hoje empregada na Cartografia originou-se das narrativas desses marinheiros.

Na verdade, os marinheiros podem ser considerados os detentores das maiores tecnologias disponíveis na época. “As grandes viagens marítimas dos portugueses implicam todo um desenvolvimento tecnológico e prático no domínio da construção de caravelas, naus e galeões.” (FUNDAÇÃO QUADRILÁTERO DO DESCOBRIMENTO, 1994, p. 94)

As Cartas representavam não só uma possibilidade de conhecimento, bem como uma oportunidade de contar histórias, de escrever narrativas. São vestígios de memória, um complexo de experiências adquiridas no tempo, testemunhos históricos de como os navegadores se orientavam. Esse conjunto de relatos, de cartas de navegar, constituía-se num extraordinário livro de memórias. Eram essas histórias de antepassados, a tradição, as heranças, a família, enfim, as memórias e as experiências narradas que inspiravam os novos marinheiros a aventurarem-se pelos caminhos do mar.

A grande fonte de conhecimento desses marinheiros, além da leitura das cartas, era sua vida de viajante. Os marinheiros, quando regressavam de suas viagens, comunicavam aos cartógrafos da época as anotações feitas sobre as cartas utilizadas na viagem, de modo a possibilitar que fossem corrigidas, aperfeiçoadas, e que novas cartas pudessem ser preparadas. Nas narrativas, era possível visualizar a dimensão e as proporções do mundo até

então conhecido. A cartografia (conhecimento científico) e a navegação (experiência), portanto, influenciavam-se mutuamente.

As cartas ganhavam em precisão e detalhes, a observação sistemática fundava uma nova maneira de olhar, na qual as experiências ocupavam lugar de destaque. Nessa perspectiva, o olhar sobre o mundo transforma-o em narração e escrita.

As primeiras Cartas escritas pelos navegadores, a partir de seus olhares sobre o mundo que estava sendo descoberto, foram chamadas de Cartas-Portulano³ (do latim "*portus*", porto), ou portolano, antiga carta náutica europeia datada do século XIII ou posterior.

As cartas-portulano baseiam-se na "prática da navegação chamada de *rumo* e *estima*, que foi consideravelmente melhorada a partir da introdução da bússola, chamada *agulha de marear*." (COSTA, 2007, p. 73 - grifos do autor) Caracterizam-se por apresentar um conjunto de linhas de rumos entrelaçadas, cujos centros de dispersão são marcados, em geral, por rosas-dos-ventos. As retas direcionais

³ "O termo vem do latim, através do italiano. Parece ter sido usado pela primeira vez em 1285 no sentido de uma descrição dos portos marítimos. A palavra italiana *portolano* refere-se originalmente a uma representação descritiva das costas, com suas características e localidades, e especialmente dos portos. Seu objetivo principal é atender a uma necessidade de navegação e não tanto a interesses geográficos. [...] Nos portulanos, que estão sempre virados para o norte, destaca-se sobretudo a rede de linhas de rumo que convergem sobre alguns pontos. É uma rede graduada de centros parecidos com a rosa-dos-ventos dos quais partem, a distâncias regulares, linhas semelhantes aos raios de uma roda que se cruzam mutuamente." (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 71)

(linhas loxodrómicas ou de rumo) são traçadas a partir de uma rosa-dos-ventos principal e entrecruzam-se com outras linhas que partem de rosas acessórias dispostas pelo mapa ao redor da principal.

Esse tipo de



Carta de Pisa. O portulano mais antigo conhecido até hoje, que data do final do século XIII.

traçado permitia calcular as rotas de navegação com o auxílio de uma bússola, pois nessa época os mapas não dispunham ainda de um sistema de coordenadas geográficas (latitude e longitude), modelo de medida que surgiu anos mais tarde com o aperfeiçoamento contínuo dos portulanos a cada retorno das caravelas e com a introdução de novos instrumentos de navegação, como o astrolábio.

Nessa perspectiva, as narrativas dos navegadores, ao serem grafadas em forma de desenho (mapa), formavam uma rede esquematizada de caminhos sobre uma base com raios, interligando várias rosas-dos-ventos, com a indicação de lagos, montanhas, encostas, distâncias, cidades, e das paradas que fizeram. Essa teia formada com as linhas de rumos “era composta por dezesseis linhas irradiando desses pontos, mas posteriormente passaram a ter trinta e dois rumos, número que se manteve por vários séculos.” (CANAS, 2002)

A organização das cartas-portulano, em forma de teias de rumos, assemelha-se à organização das estruturas virtuais, em especial ao Hipertexto, que abre um leque de caminhos possíveis pelos quais os navegantes podem construir seu próprio percurso em busca de seus objetivos.

No marco da rosa-dos-ventos juntavam-se e harmonizavam-se uma diversidade caleidoscópica de caminhos, da qual nasciam os rumos. Posteriormente, à medida que novas terras e novos continentes iam sendo

descobertos, a representação portulana ganhava novas demarcações, assumindo futuramente a condição de mapas-múndi. Os Portulanos representam um grande passo à frente na representação cartográfica da época.

Longe de ser uma reprodução fidedigna do real, antes os mapas são



Europe Mediterranean Catalan Atlas, ano de 1375.

representações. As cartas marítimas constituíam-se em narrativas de diferentes formas de ver o mundo. Ou melhor, o mapa é uma descrição ou representação, informa os rumos, os tempos, os perigos do mar, registra o resultado das navegações. Representam o desconhecido por meio de elementos familiares e conhecidos, ou seja, é um modo de representação simbólica do mundo habitado e conhecido.

“Uma única imagem diz mais que mil palavras”, afirma a sabedoria popular. É uma verdade que se aplica de imediato aos mapas desenhados no passado. Eles não nos falam apenas de proezas duvidosas, mas também de irracionalidades e fraquezas humanas que influenciaram o mundo ainda mais profundamente (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 10).

A carta de marear, como eram chamados os mapas, pode ser considerada sob vários aspectos: um registro científico, um documento histórico, um instrumento de pesquisa, um objeto de arte. Denota concepções filosóficas e geográficas, a cultura, o progresso técnico e científico dos diferentes povos e épocas; exibem lendas e mitos, ou seja, modos de falar do homem e do mundo. (SOUSA, 1988)

Antes de tudo, o mito também é um sistema de comunicação, uma mensagem, uma forma de narrativa. A “narrativa mítica expressa, pois, uma forma de consciência que garante que as oposições socialmente importantes não serão esquecidas” (MONTEIRO, 1995, p. 16). Mitos são histórias de nossa busca por significação através dos tempos, sobre a sabedoria de vida, uma tentativa de compreender o que é misterioso para nós.

O mito serve de modelo às ações humanas, enuncia o aparecimento de uma nova situação que se torna, através de sua manifestação, paradigma para o tempo futuro. O mito é um precedente, dessa forma atribui sentido ao passado na medida em que se torna um exemplo, como um ensinamento, e ao adquirir sentido torna-se criador de cultura.

O mito é uma luz imóvel no nevoeiro da História, atraindo o ser humano, seu agente, para dentro de si mesmo, ou lançando-o para além do horizonte da razão no universo pleno da poesia e do sonho. Ele propõe o mesmo e sempre renovado desafio à aventura humana, que é o de superar-se a si própria em busca de novos limites. E alimenta o jogo livre, humano e divino que percorre os labirintos do real e do irreal, em movimentos eternos de captura e fuga. *O mito é o nada que é tudo* dirá Fernando Pessoa, numa concisa definição do fenômeno. (FUNDAÇÃO QUADRILÁTERO DO DESCOBRIMENTO, 1994, p. 76)

O mito é o nada que é tudo
 O mesmo sol que abre os céus
 É um mito brilhante e mudo –
 O corpo morto de Deus,
 Vivo e desnudo
 Este que aqui aportou,
 Foi por não ser existindo.
 Sem existir nos braços.
 Por não ter vindo foi vindo
 E nos creou
 Assim a lenda se escorre
 A entrar na realidade,
 E a fecundá-la decorre
 De nada, morre.
 (Fernando Pessoa)

simbolismo, podemos dizer que a imaginação muitas vezes supria a falta de informação, seja pelo temor do desconhecido, abismos no fim do mar, terríveis monstros, ou pelo encantamento das formosas sereias.

As narrativas de viagens ao Oriente assinalavam

a existência de terras paradisíacas, o que difundia o mito da existência de um paraíso na terra. Com isso, o anseio por descobrir novas terras, o desejo de

No final da Idade Média existiam diversas narrativas que descreviam o Oriente, principalmente histórias de marinheiros que excitavam a imaginação. “Os mitos e os enganos refletidos na cartografia despertavam a fantasia e a curiosidade dos descobridores.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 12) Os mapas medievais continham mensagens repletas de

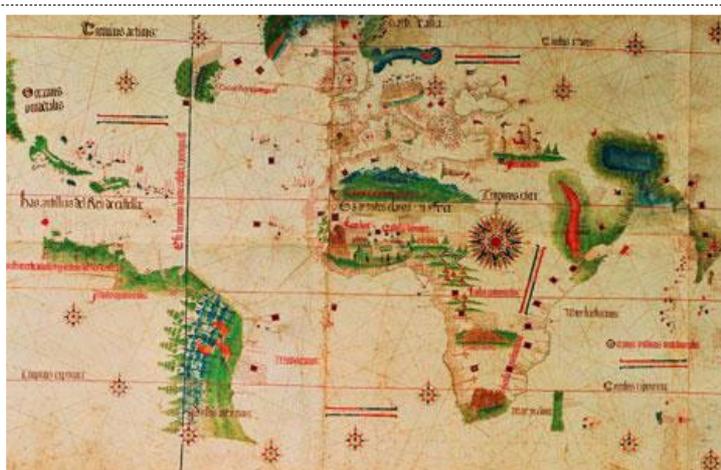


Sebastian Munster: Monstra marina & terrestria, 1550.

encontrar um paraíso terrestre além dos oceanos, fez da descoberta do novo mundo um sonho. “Até o século XV, a maioria dos mapas geográficos situa o paraíso terrestre no oriente. Na Idade Média europeia eram imprecisos os limites entre lenda e geografia, entre seres imaginários e zoologia, entre o fato e o mito.” (FUNDAÇÃO QUADRILÁTERO DO DESCOBRIMENTO, 1994, p. 78)

A América, antes mesmo de ser descoberta, fazia parte da ficção. A visão de um outro mundo muito distante e difícil de ser alcançado cristalizava-se, com o passar dos anos, em imagens. O oceano era repleto de monstros, e o paraíso, exuberante. As informações trazidas pelos viajantes, cheias de detalhes, despertavam um impulso que ia muito além dos limites impostos pela realidade. (SILVA, 1998, p. 11)

A presença de elementos figurativos e de ornamentos diversos é própria da dimensão artística da cartografia da época, traduziam o pensamento sobre cada um dos continentes. Esse emprego de elementos figurativos pode ser associado à função de



Planisferio de Cantino de 1502 con el meridiano marcado en el Tratado

O mapa mais antigo que se conhece a registrar o Brasil (desenhado por um anônimo).

comunicação da cartografia, como por exemplo, a figuração etnográfica e as de fauna e flora que podem corresponder a algum atributo ou característica das áreas em que estão posicionadas. Nesse contexto, esses signos de comunicação cartográfica visam à consecução da função de comunicação, que se sobrepõe a de ornamentação. Assim, o mapa apresentava-se como uma peça de arte, única e preciosa, confeccionado em pergaminho a bico de pena, contudo seu objetivo primeiro era, por meio deste tipo de linguagem, levar às pessoas inúmeros conhecimentos sobre o mundo que estava sendo revelado.

Dessa forma, as cartas náuticas comunicavam um ensinamento que compreendia não apenas a difusão dos mitos relativos à navegação, como também a arte da observação dos fenômenos naturais.

A arte da navegação era muito imprecisa, sendo difícil separar dela as fantasias sobre o oceano. As experiências nem sempre podiam ser repetidas com precisão, e os estudos de astronomia sugeriam várias alternativas às viagens. A interpretação profética dos fenômenos da natureza era a única constante. Favorecia a repetição de algumas práticas e análise dos resultados obtidos, impulsionando, na base do acerto e erro, um maior conhecimento geográfico. (SILVA, 1998, p. 08)

A nova cartografia que se desenvolvia, desse modo, impelia os navegadores a defrontarem suas fantasias com o sistema de medidas que estava sendo desenvolvido.

Convém notar que não foi a cartografia a responsável pela destruição desse mundo onírico. Novas fantasias desarticularam velhas fantasias, atuando uma como antídoto da outra. Nem sempre foi possível combiná-las, e, juntas, acabavam por dissolver-se. A ideia louca de navegar em sentido inverso ao que se desejava ir, ou seja, caminhar para o Ocidente em busca do Oriente, tendo como suposição que a Terra era redonda, implicava desvendar a continuidade dos oceanos. Uma viagem de circunavegação corrói a ideia, a possibilidade de se encontrar um paraíso na Terra. Separam-se os continentes, ligam-se os oceanos e, o que é pior, transparece a distância entre o mar e a atmosfera. A ideia de infinito toma sentido. Os mitos transformam-se em estórias, aproximando cada vez mais os navegadores da bússola, do astrolábio, da aritmética, da geometria, enfim, do conhecimento científico que as cartas de marear nos deixam, hoje, entrever. (SILVA, 1998, p. 42)

Os mapas, inicialmente, mesmo trazendo a representação gráfica do mundo até então conhecido e uma diversidade de elementos figurativos, assemelhavam-se a um diário no qual os marinheiros escreviam diversos

relatos sobre as observações de viagens. Os diários de navegação são obras onde se registram, dia-a-dia, as observações náuticas feitas pelos pilotos durante certa viagem. Portanto, os mapas apresentavam, assim como as cartas, uma grande quantidade de informação náutica, geográfica e antropológica mais na forma de narração escrita do que de desenhos.

Nesse sentido, a atividade cartográfica era constituída por contribuições de marinheiros de diferentes lugares, era fruto da cooperação entre as nações. Baseava-se em fontes das mais diversas origens, por isso traduzem um conjunto de informações históricas, etnográficas e mitológicas.

Cada um dos povos possuía conhecimentos de marinharia diferenciados, o que dependia do tamanho de sua curiosidade, de sua vontade e iniciativa em lançar-se ao mar – ao desconhecido, em busca de novos conhecimentos –, ou de sua ambição. Muitos países desejavam encontrar novos comércios ou a melhor rota para as Índias, pois se espalhava pela Europa a notícia de que nesta região havia abundância de especiarias, ouro, marfim e escravos, produtos que eram imensamente valorizados na época.

Toda essa vontade de conhecer cada vez mais e melhor o mundo provocou o surgimento de diversas interpretações sobre o local em que vivemos, um mundo cujo próprio homem tem o poder de modificá-lo incessantemente ao desenhar cidades e caminhos sobre a Terra, construir pontes e ligações. Todavia, essa expansão marítima provocou também um grande choque cultural, principalmente quando o novo mundo defrontou-se com a visão eurocêntrica dos descobridores. Esses começaram por criar um novo sistema de comunicação, desconsiderando o “outro”, o discurso dos vencidos, instituindo uma nova identidade e uma nova linguagem para os povos conquistados e colonizados. O próprio conceito de *descobrimto* do

“A própria denominação dada à façanha – que realmente ficaria conhecida como ‘o descobrimento da Índia’ – já era, em si, o indicativo claro de uma visão inteiramente eurocêntrica. Como falar em ‘descoberta’ da Índia, se a Índia que estava ali, ao alcance dos olhos (e, em breve, das mãos) dos navegadores de Vasco da Gama, era um país milenar, riquíssimo e multicultural, com uma vasta e complexa tradição religiosa, o berço de muitos povos e de muitas crenças? Além do mais, havia séculos que a Índia, por intermédio dos mercadores árabes, comercializava por via terrestre com a Europa.” (BUENO, 1998, p. 10)

Novo Mundo é polemizado desde 1493, quando foi usado pela primeira vez, pois possui um caráter redutor, já que privilegia um olhar unilateral, o do europeu. Além do mais, está associado ao sentido de apropriação, por isso existem autores que utilizam o conceito de *achamento*.

A cartografia apoiou decisões fundamentais em diversos países, bem como estabeleceu as bases para o conhecimento preciso dos territórios. As explorações marítimas permitiram que fosse possível ter uma imagem do mundo mais ampla e correta. Dessa forma, reis reuniam diversas cartas em um grande acervo cartográfico, com o objetivo de possuírem o conhecimento mais amplo possível sobre os caminhos do imenso mar e, conseqüentemente, poder e riquezas. A tentativa do homem de entender o mundo em que vive, e não apenas os fragmentos de terra em que habitava, possibilitou os primeiros ensaios do mapa-múndi.

“Portanto, a descoberta de que a Terra era redonda permitiu a construção de apenas um desenho, capaz de englobar todas as culturas: o mapa-múndi.” (SILVA, 1998, p. 44) Para a confecção desse único mapa, os diferentes levantamentos feitos pelos marinheiros eram passados a limpo e reduzidos a uma escala comum, sendo somados a outras informações oriundas de cartas mais antigas. Não havia, nesse sentido, a produção de um único autor, mas a de uma coletividade de marinheiros e cartógrafos.

Nessa perspectiva, foi com base nos relatos dos viajantes e nas minuciosas descrições dos marinheiros que os cientistas, com seus conhecimentos astronômicos e matemáticos, elaboraram a versão gráfica dos dados reunidos por meio das narrativas dessas experiências. “Cabe aos navegadores contar-nos o que encontraram por lá. Não cabe aos geógrafos adiantar-se a eles com suas conjecturas que não conseguem resistir à experiência”. (DIDEROT, ENCYCLOPÉDIE, 1779, *apud* DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 121)

Os progressos da cartografia originaram-se em Portugal, de seus empreendimentos marítimos que foram inaugurados com as expedições enviadas aos descobrimentos atlânticos, cujos feitos culminaram com a

ultrapassagem do cabo da Boa Esperança, em 1478. Em seguida, Portugal e Espanha assumiram o papel de descobridores do Novo Mundo e forjaram durante o período colonial a identidade e os novos padrões culturais da América. (SILVA, 1998)

Portugal já era um reino unificado desde o século XII, o que incitou a busca pelo seu crescimento e desenvolvimento, visando construir um grande império português. Além disso, sua população portuária era enriquecida e possuía o desejo de expandir seu comércio, o que facilitava a obtenção de incentivos e investimentos financeiros para as viagens. Esse cenário fez com que os portugueses fossem os primeiros a se aventurarem pelo oceano Atlântico, movidos por questões econômicas, políticas, religiosas, e até mesmo pelo fascínio que ele despertava. Assim, a busca por riquezas não era o único motivo das viagens marítimas, pois o europeu era profundamente religioso e acreditava que deveria levar a fé cristã a todas as pessoas, de modo a converter os povos infiéis. Dessa maneira, os motivos religiosos ligados à expansão da fé cristã foram grandes impulsionadores das viagens marítimas.

Os indígenas eram vistos pelos portugueses como o oposto do cristão europeu e por isso precisavam ser salvos. Este fato é evidenciado, por exemplo, na Carta de Pero Vaz de Caminha, na qual afirma ao rei português que “o melhor fruto que dela [a terra descoberta] se pode tirar me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza nela deve lançar.” (CAMINHA, 1999, p. 45)

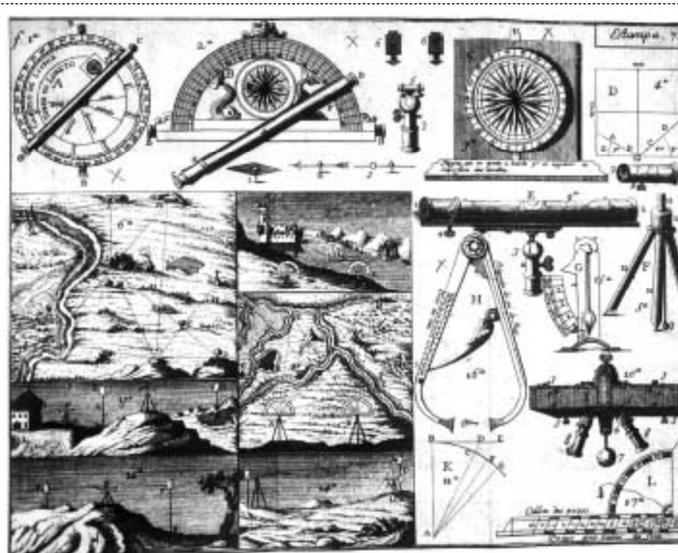
A expansão marítima revelou um mundo bastante diferente daquele que a geografia descrevia até então, possibilitando ao homem uma visão global do planeta que agora se apresentava muito maior, ainda que muito menos misterioso. “A história dos descobrimentos revela-se cada vez mais como fase de transformações das mais decisivas no início da Idade Moderna.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 10)

Com os grandes descobrimentos, quando a Terra passou a ser conhecida quase da forma como a conhecemos atualmente, ocorreram importantes modificações nos modos de elaborar, de representar e de apresentar as cartas náuticas, influenciando a cartografia. Todavia, o impacto

dos descobrimentos atingiu todas as camadas do conhecimento humano, não somente a ciência geográfica, mas também a ciência natural, a antropológica, a social, a literatura, a política, a religião, ou seja, foi alterada a concepção de mundo que existia antes.

Foi por meio desse impulso intelectual e científico que ocorreu o progresso da cosmografia da época, pois os grandes avanços alcançados deram-se pela utilização de inúmeros novos equipamentos e técnicas. A descoberta da Terra estava interligada diretamente ao desenvolvimento do sistema de transportes. Com o uso da agulha de marear foi-se intensificando o ritmo da navegação e o conhecimento das rotas marítimas. A experiência adquirida nas viagens possibilitou aos marinheiros construir novos instrumentos náuticos, desde um novo tipo de navio, a caravela – que era uma embarcação forte e permitia enfrentar correntes e tempestades do alto mar, era veloz e dotada de bom espaço para carregar a tripulação e a carga –, a novas formas de conhecimento e medição dos astros para se guiarem. Nesse sentido, a prática e a sabedoria sobre o mar, somadas à sede de riqueza e poder, propiciaram os descobrimentos, constituindo uma revolução informativa para a época e rompendo com a geografia mítica.

Surgem novos instrumentos de medição, o astrolábio, a balestilha, introduz-se o quadrante para o cálculo das medidas, escalas geográficas, relógios mais precisos. São desenvolvidas novas tecnologias a serviço da cartografia. “Os mapas só se tornaram realmente objetivos quando a tecnologia conseguiu aperfeiçoar os métodos de sua elaboração. Antes, a configuração dos mesmos não passava de uma soma de experiências subjetivas e coletivas” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 215). Nessa perspectiva,



Estampa n. 7. Na oficina de Manoel Fernandes da Costa, 1728/1729. Biblioteca Noronha Santos – RJ.

podemos dizer que este foi o memento em que ocorreu o início da transformação da “arte de navegação” para a “técnica de navegação”.

As novas tecnologias propiciaram, inclusive, a divulgação dos conhecimentos cartográficos. No início, além de viverem em uma idade de descontínua e limitada comunicação e conhecimento, alguns marinheiros ocultavam suas descobertas. “Informações exatas sobre as terras recém-descobertas tornavam-se vitais para o descobridor, que devia manter seus conhecimentos em segredo perante a concorrência internacional.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 220) Com o passar do tempo, a produção cartográfica iniciada destinou-se às atividades decorrentes de natureza mercantil, política, administrativa e militar. Com isso, os

novos métodos de reprodução (xilografia, talho-doce) contribuíram decisivamente para a divulgação das novidades cartográficas, uma vez que substituíram com vantagem a transcrição manual dos mapas, um processo que era muito demorado e sujeito a erros de cópia. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 100)

Por conseguinte, a linguagem cartográfica também foi desenvolvendo-se e tornou-se mais complexa, mas ao mesmo tempo mais clara. Antes, a informação presente nas Cartas alcançava um significado somente quando o leitor desejava estudar com os marinheiros experientes e fosse capaz de entender o mapa. Dessa forma, tanto o leitor como o autor do mapa exerciam papéis ativos na comunicação cartográfica.

Esse breve resgate da história de criação da linguagem cartográfica buscou compreender a Cartografia como ciência que vem do conhecimento de “como comunicar”. E também buscou entender como o desenvolvimento dessa forma de comunicação possibilitou não só a descoberta, como a criação de um novo mundo.

Aqui, o conceito de descobrimento é adotado como forma de traduzir uma experiência inédita, nunca vista antes. “A palavra descobrimento significa ‘acto de pôr à vista o que se encontra escondido, de revelar à luz do

conhecimento o que antes estava oculto” (MARTINS, 1998, p. 179). Ou seja, a noção de descobrimento para nós apresenta-se como um conceito plural, não está baseado apenas na questão de transpor fronteiras.

O Novo Mundo não foi um conceito meramente geográfico. A descoberta de outras terras, outros mares, outros céus e outras gentes, pondo em questão a idéia mesma de humanidade, foi a descoberta de novas técnicas, novas ciências, nova educação, nova ordem social e política e de um ‘novo hemisfério da mente’. (CHAUÍ, 1998, p. 460)

Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não para
Não para, não, não para
(Cazuza – O tempo não para)

I – MARINHEIROS, AO MAR!

A simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto.

Jesús Martín Barbero

1.1 Caminhos e descaminhos: contextualizando

Nossa vida é feita por caminhos e descaminhos. Às vezes precisamos nos perder para achar nosso rumo. E muitas vezes não temos mapas para nos guiar, então, é necessário fazermos nossos próprios mapas.

A história dos descobrimentos demonstra o esforço milenar para conhecer o lugar onde vivemos, são testemunhos de aventura que revelam o desejo do homem de conhecer sempre mais, de desbravar novos mares e novos mundos.

Na jornada acadêmica não poderia ser diferente, sempre estamos determinados a abrir uma rota ainda não trilhada. Por vezes enveredamo-nos por tortuosos caminhos, entretanto, assim como nas antigas navegações, nas quais as experiências adquiridas nas viagens realizadas aperfeiçoavam as ciências náuticas, a vida acadêmica também possui seus descaminhos que contribuem para a construção do conhecimento.

Este estudo trilhou vários caminhos, seguiu por diferentes direções, porém as experiências adquiridas ao longo desse percurso, apesar de terem demandado tempo, possibilitaram que fossem abertos novos caminhos e apontaram o rumo pelo qual optamos seguir.

Sim, perdemo-nos em meio aos descaminhos do processo de elaboração da tese, contudo, foi necessário para que pudéssemos explorar inúmeras possibilidades de estudo do campo Educação, Tecnologia e Comunicação. Ao longo de nossa jornada, tínhamos em mente nosso ponto de partida: refletir sobre a elaboração e desenvolvimento de ações e práticas educativas com as tecnologias.

A partir desse ponto, percorremos diversos campos do saber, o que nos possibilitou explorar diferentes formas de abordagem do tema. Nessa jornada de estudos, de idas e vindas, dialogamos com professores e estudantes, e nesse intercâmbio de experiências começamos a encontrar nosso caminho.

Observamos que a necessidade e a importância de preparação dos professores para explorar as tecnologias na educação também são percebidas por estudantes que estão cursando a formação inicial para a docência. Em uma breve pesquisa realizada com 18 estudantes⁴ da graduação que cursaram a disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional⁵, no 2º semestre de 2010, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, verificamos que os futuros docentes compreendiam bem o anseio dos estudantes, das escolas em que iriam lecionar ou que já lecionavam, em utilizar as tecnologias. Os próprios graduandos entrevistados relataram que nos dias atuais é muito fácil que os professores em formação já tenham conhecimentos mínimos sobre as tecnologias, diferentemente de alguns professores que já estão nas escolas, pois estes não tiveram contato com as tecnologias em sua formação inicial para a docência, sendo necessário que lhes seja oferecida uma formação complementar.

Todavia, os participantes também relataram que saber utilizar as tecnologias em atividades cotidianas não quer dizer que os professores saibam extrair desses meios suas qualidades para uso educacional. Durante a pesquisa, metade dos estudantes afirmou que já havia participado de alguma disciplina, congresso, palestra ou outra atividade que discutisse temas sobre Comunicação, Educação e Tecnologias, mas quando questionados sobre a abordagem metodológica que seria utilizada na disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, apenas 4 estudantes afirmaram que já haviam estudado sobre o tema.

Nessa disciplina, trabalhamos com a abordagem Hipertextual das narrativas

⁴ Total de estudantes frequentes que participaram da pesquisa, sendo 06 (seis) homens e 12 (doze) mulheres, com faixa etária entre 17 e 32 anos. Os participantes cursavam os seguintes cursos de graduação: Biblioteconomia, Letras, Matemática, Pedagogia. Semestre que os estudantes pesquisados cursavam: 2º ao 9º semestre.

⁵ Com o apoio da professora da disciplina, Dr.^a Ângela A. Correia Dias, participei de todas as aulas e fiz uma espécie de Estágio Docente, com o objetivo de realizar uma pesquisa piloto ao longo do semestre. Assim, tive a oportunidade de rever o rumo proposto inicialmente para a tese, a fim de tentar abarcar melhor as dúvidas e angústias apresentadas pelos participantes ao depararem-se com a temática Educação, Tecnologias e Comunicação.

mediáticas. Inicialmente, tínhamos a ideia de fazer um contraponto com os Mapas Conceituais⁶, trabalhando em paralelo essas duas formas de organização do conhecimento no curso de formação dos professores. No entanto, percebemos que os estudantes não se interessaram muito por essa questão comparativa e depositaram suas maiores dúvidas em como explorar as tecnologias na prática docente. Dessa forma, passamos a focar na reflexão de como poderia ser a formação de professores, para a realização de práticas educativas com as tecnologias, e a abordagem metodológica de ensino, voltada para o processo educativo mediado pelas tecnologias.

Esse interesse dos estudantes deve-se ao fato de 07 participantes já atuarem na área educacional, sendo que 02 entrevistados cursavam Matemática e 05 entrevistados cursavam Pedagogia. A seguir, podemos ver as características desses professores:

- Tipo de estabelecimento em que lecionam:
 - Público: 2 estudantes
 - Privado: 3 estudantes
 - Público e Privado: 2 estudantes
- Tempo de atuação que possuem:
 - Menos de 1 ano: 2 estudantes
 - 1 ano: 2 estudantes
 - 2 anos: 1 estudante
 - 3 anos: 2 estudantes
- Etapa de Ensino em que atuam:
 - Educação Infantil: 2 estudantes
 - Ensino Fundamental: 2 estudantes
 - Ensino Médio: 3 estudantes
 - Educação de Jovens e Adultos: 1 estudante
 - Outros: Educação Alternativa: 1 estudante

⁶ “O ‘mapa conceitual’ é uma técnica criada por Joseph D. Novak, que o apresenta como ‘estratégia’, ‘método’ e ‘recurso esquemático’.” Trata-se de uma “projeção prática da teoria da aprendizagem de Ausubel.” (PEÑA, 2005, p. 39-40) O mapa conceitual apresenta-se como uma estrutura de proposições, por isso começamos a analisá-lo como uma foto, um recorte de um certo lugar e um dado momento de visualização do hipertexto, uma vez que os mapas conceituais são representações do conhecimento de modo estático, enquanto o hipertexto está em constante movimento.

Propomos como trabalho final da disciplina a elaboração de uma reflexão sobre as possibilidades das tecnologias para a educação, tendo como ponto de partida as leituras, as discussões e as atividades realizadas ao longo do semestre. Cada estudante pôde escolher uma temática de sua preferência no campo da educação, entretanto, orientamos que escolhessem temas de sua área de atuação, ou de estudo em pesquisas, ou de seu trabalho final de curso. A proposta era que refletissem sobre as potencialidades das tecnologias para o campo de estudo escolhido à luz da teoria estudada. Solicitamos que se posicionassem criticamente quanto à prática docente e à abordagem da temática escolhida.

Surgiram trabalhos muito interessantes, os estudantes demonstraram grande interesse na realização da atividade, o que transpareceu na diversidade das temáticas apresentadas. Em seus trabalhos finais, os estudantes souberam explorar bem os conhecimentos que aprenderam. Recebemos desde trabalhos com leiautes diferenciados até planos de aula, nos quais os estudantes apresentavam modos de como trabalhar a temática escolhida mediada pelas tecnologias. Outros estudantes analisaram a própria postura docente frente aos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação. Também recebemos trabalhos voltados para a Educação a Distância e para temas do dia-a-dia escolar, como a adoção de ações de prevenção da violência nas escolas por meio das tecnologias.

Os participantes também ressaltaram a necessidade de participarem de um trabalho mais prático com as mídias em sua formação. Em uma autoanálise e autocrítica, percebemos por meio das falas dos estudantes que as disciplinas, incluindo a que ofertamos, são pautadas apenas em explicações, debates e atividades teóricas, faltando talvez maior articulação entre a teoria e a prática educativa.

Conseqüentemente, a partir desses apontamentos, reformulamos os rumos desta tese com o objetivo de abordar as duas grandes problemáticas apresentadas na pesquisa pelos professores em formação, e que, ao mesmo tempo, já estão atuando nas salas de aula: a necessidade de uma formação

docente interconectada com as transformações sociais incitadas pelas tecnologias e a necessidade de reformulação das práticas de ensino-aprendizagem, a fim de que tenhamos uma abordagem educativa que explore, de forma crítica, as potencialidades comunicacionais das tecnologias para a educação.

1.2 Educação: o que vemos e onde aportamos

Assim como antigamente, quando o conhecimento sobre novas terras era guardado a “sete chaves”, sendo muitas cartas de navegar tomadas como secretas com a intenção de ocultar as riquezas descobertas da concorrência internacional, muitos conhecimentos hoje são omitidos nas salas de aula, não sendo explorados nas escolas.

O temor do naufrágio pedagógico, que paralisa o sujeito na busca pelo desconhecido, interrompe as oportunidades de experienciar o novo. O professor de hoje não deseja ser o navegador que lança seus marinheiros em alto-mar, na busca de conhecimentos e na

Além do currículo oficial, que aponta os conteúdos que a escola seguirá ao longo do ano letivo, também existem conhecimentos implícitos, não-ditos, relacionados a aspectos da vida quotidiana que são importantes para o desenvolvimento dos estudantes e que se supõe que a escola também deveria ensinar. Assim, perpassa o currículo formal um *currículo oculto*, que se refere a conhecimentos não acadêmicos, tais como comportamentos, hábitos e atitudes, saberes do dia-a-dia que propiciam a socialização e a vivência de novas experiências pelos estudantes. São aprendizagens diferentes das orquestradas pelo currículo formal, ou seja, não são explicitamente visadas, mas são de grande valia para todo o processo educativo. Torres Santomé (1998), um importante estudioso do assunto, analisa a relação entre o currículo oficial e oculto, assim afirma que:

“Es preciso que en la investigación sobre el curriculum que se desarrolla en las aulas se utilicen metodologías más etnográficas y participantes, junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, de esta manera podremos captar más fácilmente las conexiones entre el curriculum explícito y oculto de la institución escolar y las producciones económicas, culturales y políticas.” (p. 10)

Todavía, observa-se atualmente que esses conhecimentos da vida prática, que já foram muito valorizados, não estão sendo reconhecidos pelas instituições de ensino, muitas vezes são relegados a último plano, privilegiando-se apenas o conhecimento científico e o currículo oficial.

descoberta de novos caminhos do saber. Ao contrário, com receio da imensidão comunicacional que se expande a cada dia, quer tolher-lhes as experiências, silenciando-os em cartilhas que mostram a única direção correta a ser seguida. Não existirão experiências a serem narradas...

A educação, desde os seus primórdios, sempre foi pensada com o fim de atender as necessidades da sociedade de sua época. A relação Educação e Sociedade, em diferentes momentos históricos, determinou os caminhos que a escola deveria seguir, muitas vezes trilhados segundo os interesses econômicos e políticos da elite dominante.

Isso se deve ao fato de a educação constituir-se em um agente responsável pela formação integral do educando, por conseguinte, a educação está em todos os lugares e tem como objetivo o ensino de todos os saberes. Dessa forma, a escola não é o único lócus no qual a educação realiza-se, bem como o professor não é seu único ator. Existem inúmeras formas de conceber-se a educação, sendo que cada uma tem a função de atender aos anseios da sociedade em que ocorre, uma vez que é formada pelos saberes que compõem a cultura da sociedade que a determina.

Os modelos de educação, portanto, necessitam ser modificados conforme a sociedade transforma-se com o passar do tempo. Todavia, essas

“A escola de ontem dificilmente encontra lugar no mundo moderno de hoje. Há crise nos currículos, na maneira de fixar os temas, já que os saberes estão se multiplicando tão rapidamente. Há crise no professorado que se vê diante de exigências para as quais não foram formados. Há crise na linguagem do ‘escriturocentrismo’ para as linguagens audiovisuais e, também, nos recursos técnicos, que mostram um distanciamento muito grande dos recursos que muitos alunos têm em casa, em comparação com os equipamentos da escola. Também há crises nos modelos de valores, de sociabilidade e de gestão.”
(PARENTE, 2010, p. 40-41)

mudanças educacionais ocorrem muitas vezes lentamente, pois com frequência vemos que as escolas reproduzem ideologias que atendiam a um tipo anterior de sociedade. Assistimos, assim, a crise do papel da educação: será que a educação que temos atualmente está em consonância com a sociedade em que vivemos?

Nossa sociedade, nas últimas décadas, sofreu profundas e rápidas transformações com a popularização das

tecnologias, contudo, percebemos que a educação não está acompanhando essas transformações sociais. A escola, de fato, nunca andou no mesmo ritmo das mudanças sócio-históricas e culturais da sociedade e este descompasso torna-se mais evidente a cada dia. Assim, se as próprias estruturas sociais estão sendo modificadas em virtude da presença das tecnologias em nossas atividades cotidianas, a forma de criar e relacionar os conhecimentos e de se pensar a educação também estão sujeitas a mudanças. Apesar disso, podemos observar que,

infelizmente, em que pesem as mudanças sociais, tecnológicas e políticas ocorridas nesta passagem de século e de milênio, não observamos no Brasil, avanços significativos no que diz respeito à mídia-educação e os principais obstáculos a seu desenvolvimento continuam ativos. (BELLONI, 2009, p. 11)

Frente a essas transformações que estão ocorrendo na sociedade, as novas formas de linguagem que surgem em meio aos contextos social e cultural têm transformado a dinâmica das relações sociais e, conseqüentemente, influenciam o processo educacional. Desse modo, muitos se questionam sobre a importância das tecnologias para a educação e sua influência na educação formal, já que vêm modificando as maneiras tradicionais de comunicar, ler, pensar e, sobretudo, produzir conhecimento.

O que percebemos atualmente é que as relações de ensino-aprendizagem escolares desconsideram os aspectos culturais, o diverso, as experiências e, principalmente, a linguagem própria dos grupos de estudantes. “Presa a ritos e padrões, fechou-se para as transformações sociais que ocorrem no contexto onde está inserida, de forma que hoje se observa uma distância muito grande entre o mundo da escola e o mundo fora dela.” (BONILLA, 2009, p. 33-34)

Além do mais, um dos grandes problemas com o qual nos deparamos atualmente é uma gama de educadores que não foram preparados para elaborar uma ação educativa na qual as tecnologias sejam integradas e

debater sobre essa temática e sua influência na sociedade. No mundo contemporâneo é inadmissível que esse tipo de conhecimento, que faz parte do nosso contexto social e cultural, não faça parte das nossas salas de aula, local onde na maioria das vezes está presente apenas a linguagem do professor e dos livros didáticos.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de refletir-se sobre dois aspectos fundamentais para que as possibilidades proporcionadas pelas tecnologias sejam exploradas na educação: o *quem* irá utilizá-las (os professores) e o *como* serão utilizadas (abordagem de ensino a ser empregada). A emergência das transformações sociais, que afetam os diversos âmbitos da atividade humana e perpassam as salas de aula, exige concepções e práticas educativas que contribuam significativamente para uma educação que atenda os anseios das sociedades modernas.

Transformações na educação mais cedo ou mais tarde acontecerão – em que tempo? Isso em grande parte depende de nós, agentes responsáveis por “pensar” e “fazer” a educação –, e iremos observar a educação de hoje do mesmo ponto de vista que observamos, hoje, a Educação Colonial, a Educação Tradicional, a Educação Tecnicista, que procuravam atender às necessidades, às preocupações e às inquietações da sociedade na época em que foram pensadas.

A educação deve ser reflexivamente revolucionária para que possa discutir a emergência dessas novas características culturais e sociais, conhecer suas origens e redefini-las, se necessário, para atingir os fins a que se propõe.

Precisamos, portanto, analisar a educação tendo em vista sua complexidade, considerando que esta atravessou reformas e revisões a cada período histórico em busca de melhorias para o processo ensino-aprendizagem. Assim, a nosso ver, a educação baseada em uma abordagem tradicional, como vemos hoje em muitas escolas, não se adéqua à sociedade contemporânea, época em que se discute questões como identidade, diversidade, interdisciplinaridade, inclusão, mídias, dentre outras.

Para que uma transformação na educação ocorra, incitada pela nossa sociedade tecnológica, é preciso haver a integração de todas as instâncias responsáveis pela educação em um mesmo sentido pela busca dessa reforma educativa, desde as instâncias governamentais, responsáveis pelas políticas públicas de educação, até os professores, responsáveis finais pelas práticas escolares.

A responsabilidade por essa transformação em geral recaem sobre os professores, os que efetivamente realizam o processo educativo. Sim, é verdade que os professores necessitam perceber a relevância das tecnologias presentes em nossa sociedade, de forma a ampliar sua visão de mundo, quebrando as barreiras das salas de aulas. Entretanto, as diferentes tecnologias e suas linguagens adentram as escolas sem que os professores tivessem sido preparados para recebê-las e utilizá-las em sua prática pedagógica, sem a adoção de medidas que assegurem a adequada presença das tecnologias nas escolas. É por esse motivo que a resistência ainda existe, apesar de muito já se ter caminhado e avançado nesse campo. Percebemos, portanto, que “a chave para a transformação não se encontra apenas na figura do professor. O professor, sozinho, não consegue vencer as barreiras postas pelo instituído.” (BONILLA, 2009, p. 38)

1.3 Lançando-se ao mar, mas em qual direção?

Tudo começa com uma insatisfação, uma esperança e uma aposta. Passo a passo os navegadores começaram a romper sua clausura medieval e lançaram-se aos mares, um “verde mar de pesadelo e escuridão”. Porém, nem pesadelo, nem escuridão, o Atlântico seria, isso sim, o caminho para revelações acerca do mundo.

Frente às limitações da época, mesclavam ignorância e medo, mas os marinheiros quebraram as barreiras do ceticismo e da incredulidade popular, conquistando novas possibilidades e desafiando a finitude dos espaços.

Lançando-se ao além-mar, expandiram suas fronteiras avançando sobre os limites do mundo então conhecido.

Os navegadores levantavam âncora com o objetivo de conhecer outros horizontes, de estabelecer relações com novas gentes, de revelar um novo mundo.

Todo o nosso mundo, o Mundo Novo, foi construído a partir de uma radical experiência de ruptura: o homem novo, que pelas navegações parece incompatibilizar-se com as suas próprias raízes, promete a si mesmo um mundo totalmente outro. Sua missão é nova: a construção de um mundo realmente inédito. (BORNHEIM, 1998, p. 18)

Aqui, neste trabalho, propomo-nos também a uma experiência de ruptura, mas em outro campo de investigação, o campo da Educação. Intentamos buscar argumentos e ferramentas que nos possibilitem caminhar em direção ao rompimento com as bases do tipo de educação hoje instituída, um tipo de Educação Tradicional, muitas vezes velada sob uma roupagem mais avançada proporcionada pelas tecnologias, o que propicia poucas condições para a construção do conhecimento. A partir daí, dessa incompatibilização, será possível dirigir um novo olhar em busca de outro tipo de educação, a fim de concebemos dialogicamente práticas educativas conectadas às demandas de nossa sociedade.

A forma de mediação educativa que será adotada em sala de aula “é dependente da identidade que o professor possui, mostrando que o uso das mídias num processo escolar que favoreça a produção do conhecimento vai muito além da presença das tecnologias na escola.” (TOSCHI, 2010, p. 13)

Assim, torna-se latente a necessidade de promoverem-se espaços de discussão sobre as tecnologias e a educação e sobre a formação dos futuros professores. Nesse contexto, o foco das discussões aqui tecidas é a importância da reflexão e do desenvolvimento de uma metodologia de ensino que potencialize o processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias,

como também a importância da preparação dos professores para experienciarem essas linguagens nas salas de aula.

Destaca-se, portanto, o professor como sujeito desta pesquisa, que tem sido alvo de muitas discussões a respeito do uso das mídias na educação e que por diversas vezes é incriminado pelos fracassos da educação brasileira.

A base deste trabalho, portanto, não está na importância de ter-se uma tecnologia (televisão, rádio, computador) na sala de aula, mas, sobretudo, nas mudanças pelas quais vêm passando as relações sociais com a presença de um número cada vez maior de diferentes tecnologias em nossa sociedade. Mudanças que não afetam apenas as formas de relações sociais, como também as atitudes, os valores e a identidade dos sujeitos, fatores que influenciam o contexto educativo.

Um dos grandes responsáveis pela decisão de como serão as relações sociais em sala de aula é o professor, quem poderá dar uma maior abertura e incentivar as novas formas de interações comunicativas, explorando-as para construir o processo ensino-aprendizagem, ou poderá podá-las, impondo apenas o seu discurso.

O presente trabalho pretende, diante dessas colocações, esboçar os fios que tecem uma formação de professores tendo em vista a presença das tecnologias nas escolas, por meio da experiência e da colaboração de atores e de estudiosos do campo, e traçar os itinerários iniciais de uma proposta metodológica de ensino que busca estar em consonância com a sociedade em que vivemos.

Nas últimas décadas, diversos trabalhos vêm discutindo sobre o processo de formação de professores e sobre o que diz respeito à sua formação científica e pedagógica: isso se deve ao entendimento de que ainda há uma grande deficiência na formação destes profissionais. Atualmente é válida a idéia de que o professor deve estar em constante processo de aperfeiçoamento e que, além da sua formação inicial, ele deve estar sempre em uma formação continuada. (DANTAS, 2009, p. 72)

Observamos também outro ponto a ser analisado: apenas os futuros professores terão uma formação que contemplará a reflexão sobre as tecnologias na prática docente, entretanto, as tecnologias estão presentes hoje nas salas de aula. Assim, questionamos: e toda essa gama de professores que são responsáveis hoje pela educação brasileira, qual a formação que receberam? Além do mais, conforme já discutido anteriormente, o campo das tecnologias altera-se a cada dia, novos hardwares e softwares são criados, novos usos para as velhas tecnologias são inventados, como o professor poderá acompanhar essas transformações e ter sua prática docente sempre atualizada?

São muitos os questionamentos, mas é a dúvida que provoca o conhecimento, se nos dispusermos a investigar e a agregar algo novo. Somente desse modo podemos promover uma mudança na cultura formativa que possuímos.

Todavia, essa empreitada requer uma longa jornada, assim, lançamo-nos ao mar com o objetivo principal de traçar os itinerários iniciais de uma proposta metodológica de ensino e de uma formação docente, que potencializem o processo de ensino-aprendizagem ao explorar as possibilidades apresentadas pelas tecnologias à educação, bem como analisar a necessária mudança de postura dos professores, tendo em vista os novos fundamentos da educação incitados pela emergência de um novo tipo de sociedade que se apresenta na era da comunicação em rede.

Contudo, durante essa jornada, outros objetivos específicos também devem ser considerados, tais como:

- Investigar a relação entre narrativa-experiência-memória como promotora de processos de criação e multiplicação de conhecimentos, buscando entender como a narrativa de experiências rememoradas pode colaborar para a prática docente;
- Analisar, por meio da realização de uma oficina teórico-prática sobre Comunicação, Educação e Tecnologias, como a formação dos

professores do Distrito Federal para atuar com as tecnologias tem sido promovida e como ocorre o processo de mudança de expressão dos professores participantes, ao longo das discussões e atividades empreendidas, frente às inúmeras potencialidades educativas das narrativas audiovisuais; e

- Iniciar um estudo sobre as bases pedagógicas e metodológicas de um processo educativo voltado para a exploração das tecnologias comunicacionais na educação, tomando como pontos de partida a concepção de Educação Hipertextual e as teorias de Mikhail Bakhtin e de Walter Benjamin, bem como as experiências e as colaborações de atores e de estudiosos do campo.

Nesse sentido, buscamos resgatar a experiência dos professores que participaram da oficina teórico-prática com o propósito de recuperarmos, por meio de diálogos abertos, seus olhares e suas memórias sobre a formação docente e a prática educativa na era da comunicação em rede. A partir dessas narrativas, tentamos perceber, inspirados nas Cartas-Portulano, os diferentes percursos seguidos por cada participante da pesquisa para refletirem sobre um mesmo tema principal.

Ao tomar as narrativas como objeto de estudo, buscamos entendê-las enquanto meio de intercâmbio de experiências (de ensino-aprendizagem), de manutenção da memória coletiva, e também como possibilidade de rupturas, de distinção e de criação de caminhos alternativos. As narrativas representam o foco do nosso olhar pesquisador, por meio do qual buscamos compreender as múltiplas transformações que atravessam o cenário educacional brasileiro.

Portanto, a pesquisa foi realizada por meio da interação com atores do campo da Educação, dialogando com docentes atuantes nas salas de aula do ensino público do Distrito Federal, na tentativa de reunir essas experiências com o objetivo de analisar as questões aqui levantadas sobre a formação dos professores e a potencialização da prática educativa com as tecnologias.

Essas questões e as principais ideias acima aventadas estão presentes no programa da oficina teórico-prática que foi ofertada aos professores em exercício, com a intenção de avaliar, por meio de debates, como essas diferentes visões poderiam contribuir para a elaboração de uma proposta de abordagem educativa relacionada com as tecnologias. Refletimos, portanto, sobre o nosso cotidiano, (re)pensando formas de desenvolver nossa atuação como educadores. Assim, tecemos aqui um estudo polifônico sobre a docência na era da comunicação em rede.

O efeito pluralístico da polifonia ocorre com a substituição da “verdade universal” pelo diálogo de vozes-consciência. Essa multiplicidade de vozes constitui os diferentes fios que tecem os significados/conhecimentos em forma de rede.

II – NARRANDO AS NOVAS DESCOBERTAS

A verdadeira viagem de descobrimento não consiste em
procurar novas paisagens, e sim em ter novos olhos.

Marcel Proust

2.1 O narrador de experiências

Com a experiência, o pensamento estabelece uma nova modalidade de razão, operante, a partir das coisas do mundo. Experiência quer dizer prova, tentativa, ensaio. Na época dos descobrimentos, a palavra experiência designava o conjunto das aquisições do espírito em contato com a realidade. Já no fim do século XVI, o termo adquire conotações científicas, significando “praticar operações destinadas a estudar algo”. A etimologia nos ensina que experiência liga-se à importante raiz indo-européia *per* que quer dizer “ir adiante”, “penetrar em”, dando ainda origem às palavras *perigo*, *pirata*, *porto*. (NOVAES, 1998, p. 09 – grifos do autor)

A época das descobertas marítimas foi um momento de rupturas para o homem medieval, de conflito com a ideologia dominante, que o possibilitou sair do anonimato e proporcionou o surgimento de um novo homem que busca sua autonomia, seus próprios caminhos. Nessa circunstância, o homem passa a aventurar-se para além do horizonte, dos limites impostos, explorando intensivamente o globo terrestre e adquirindo novas experiências e novos conhecimentos. “Esta curiosidade, fundada na experiência, é, de início, por consequência, apenas empírica. Mas o agir a que ela conduz corresponde ao avanço de um conhecimento crítico, organizado, em domínios os mais diversos do saber.” (MARTINS, 1998, p. 185) Um saber quando adquirido traz consigo muitos outros, um caminho não só de experiências vividas, mas alicerçado em noções cada vez mais aprofundadas.

A própria técnica de construção das naus aperfeiçoava-se com base nas experiências dos navegadores, por meio do longo processo de adaptação de um conjunto de soluções herdado da prática de navegar. Nas viagens empreendidas, as inúmeras crenças que existiam davam lugar à experimentação, possibilitada por essa busca de autonomia, o que incitou transformações no velho mundo, como a criação de um novo sistema político e econômico. São essas “experiências variadas que iam aos poucos transformando a face do mundo conhecido.” (BIGNOTTO, 1998, p. 375)

Para lançarem-se aos mares revoltos os marinheiros serviam-se, além de toda a “ciência” disponível, do que estava ao dispor de todos: a observação do cotidiano. O cotidiano traduz-se em um saber-fazer, é a partir dele que olhamos o mundo. Logo, a vida cotidiana, com sua multiplicidade e complexidade, proporciona-nos uma ampla diversidade de experiências. “O cotidiano é, em si, uma maneira de experimentar a vida.” (BRETAS, 2006, p. 30) Necessitamos, portanto, estarmos abertos às novas experiências, a fim de que estejamos preparados para compreender os vários conhecimentos que se apresentam inicialmente na forma de saberes (sensos) comum.

“A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.” (BONDÍA, 2002, p. 25)

Benjamin, em *O Narrador*, distingue experiência e vivência. Experiência é o que Benjamin filosoficamente designa pela palavra alemã *Erfahrung*, isto é, o conhecimento que se aúfere da vida prática. Já vivência (*Erlebnis*) é a revelação que se obtém num acontecimento, numa experiência íntima do sujeito, individual, imediata e transitória (apenas o instante de uma ocorrência).

Nesse sentido, a matéria da narração dos marinheiros é a experiência vivida cotidianamente. As viagens enriqueciam tanto as experiências de mundo dos marujos, com conhecimentos e culturas de cada um dos povos que tiveram contato, que deixavam traços em suas narrativas. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que

recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1986, p. 198)

Para Benjamin (1986), a narrativa é a faculdade que possuímos de intercambiar experiências. Desse modo, a experiência humana pode ser expressa na forma de uma narrativa, como salienta Roland Barthes:

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importando com a boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (*apud* JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 90)

A habilidade de narrar histórias, por conseguinte, baseia-se na arte de contá-las de novo, mas essa arte perde-se quando as histórias a serem contadas não são mais conservadas. “Ela se perde quando ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.” (BENJAMIN, 1986, p. 205) O ouvinte só adquire o dom de narrar se tecer a rede das histórias que ouviu.

Portanto, a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, não estando “interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma

“Para Benjamin, a arte do narrador é também a arte de contar, sem a preocupação de ter de explicar tudo; a arte de reservar aos acontecimentos sua força secreta, de não encerrá-los numa única versão.” (GAGNEBIN, 1993, p. 59) Ao contrário da informação, na qual o relato do narrador permanece irreduzível a interpretações posteriores.

informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador” (BENJAMIN, 1986, p. 205). Entretanto, para Benjamin (1986), são “cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente.” (p. 197) O que vemos atualmente é o enfraquecimento da experiência no mundo moderno em detrimento

da pura informação e, por consequência, a extinção da arte de narrar.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 21) O que experienciamos torna-se cada vez mais raro, isto é, segundo Benjamin (1986), a pobreza de experiências que caracteriza o mundo moderno.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. (BENJAMIN, 1986, p. 203)

Recebemos todos os dias um bombardeio de informações por meio de inúmeras formas de comunicação, esse excesso de informações não deixa lugar para a experiência. A ênfase contemporânea em estarmos sempre informados resta por cancelar nossas possibilidades de experienciar algo novo, pois com essa obsessão por informação

O saber proveniente de informações é diferente do saber proveniente de experiências. “A informação só tem valor no momento em que é nova.” (BENJAMIN, 1986, p. 204) A informação vive apenas em um determinado momento e tem que apresentar sua mensagem nesse intervalo de tempo. A experiência, ao ser narrada, é diferente. “Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” (idem)

conseguimos fazer com que nada nos aconteça. (BONDÍA, 2002)

Consequentemente, com a perda da experiência ocorre também o esgotamento da narrativa, pois com o declínio da experiência e da memória coletiva deixa de existir um universo de prática e de linguagens que antes era partilhado. Os sujeitos são tomados, então, por uma pobreza de experiências comunicáveis. “Enquanto no passado o ancião que se aproximava da morte era o depositário privilegiado de uma experiência que transmitia aos mais jovens, hoje ele não passa de um velho cujo discurso é inútil.” (GAGNEBIN, 1986, p. 10)

Vemos, assim, o fim da experiência no sentido de impossibilidade de uma tradição compartilhada, o fim das formas tradicionais de narrativa, que possuem como fonte a experiência e a memória coletiva, uma memória construída e partilhada por todas as pessoas. Benjamin (1986) exemplifica essa perda de experiência com uma frase de Bertold Brecht: “Apague os rastros!” Os rastros são apagados e com eles a experiência vivida. O apagamento gradual dos percursos de construção do conhecimento leva ao afastamento dos sujeitos, valorizando a transparência em nome da objetividade e desconsiderando a complexidade do mundo. Os rastros são importantes reveladores da incompletude do conhecimento e do próprio homem.

Apague os rastros

 Separe-se de seus amigos na estação
 De manhã vá à cidade com o casaco abotoado
 Procure alojamento, e quando seu camarada bater:
 Não, oh, não abra a porta
 Mas sim
 Apague os rastros!

 Se encontrar seus pais na cidade de Hamburgo ou em qualquer outro lugar
 Passe por eles como um estranho, vire na esquina, não os reconheça
 Abaixei sobre o rosto o chapéu que eles lhe deram
 Não, oh, não mostre o rosto
 Mas sim
 Apague os rastros!

Como a carne que aí está. Não poupe.
 Entre em qualquer casa quando chover, sente em qualquer cadeira
 Mas não permaneça sentado. E não esqueça seu chapéu.
 Estou lhe dizendo:
 Apague os rastros!

Sempre que você disser algo, não diga duas vezes.
 Encontrando o seu pensamento em outra pessoa: negue-o.
 Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou retrato
 Quem não estava presente, quem nada falou
 Como poderão apanhá-lo!
 Apague os rastros!

Cuide, quando pensar em morrer
 Para que não haja sepultura traíndo onde jaz
 Com uma nítida inscrição que o denuncie
 E o ano de sua morte que o entregue!
 Mais uma vez:
 Apague os rastros!
 (Assim me foi ensinado.)

(Bertold Brech)

A dissolução dos vínculos promove o esfacelamento do coletivo devido à impossibilidade de compartilhamento das experiências. Isso impossibilita a descoberta pelos sujeitos da própria identidade e, conseqüentemente, o apagamento de vestígios da experiência individual na experiência coletiva. “Desprovido de experiência, o homem não deixa rastros.” (KRAMER, 2008, p.19)

No entanto, essa pobreza de experiências deve impelir-nos a começar de novo, partindo do pouco existente. Benjamin (1986) aponta a necessidade de reconstrução da experiência de modo a garantir a manutenção da memória coletiva, sendo que esse processo de reconstrução ensina também uma nova forma de narrativa.

Para que possamos reconstruir a experiência, temos que primeiro reconstruir o sujeito da experiência, tornando-o sensível *ao que nos passa*. “O sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo,

produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios” (BONDÍA, 2002, p. 24). Assim, quando o sujeito percebe a experiência como *aquilo que nos acontece*, torna-se espaço no qual tem lugar os acontecimentos e dá-lhes passagem por meio de sua narrativa.

Aquele que narra mostra um saber prático a seus ouvintes. Esse saber, como aponta Benjamin, pode tomar a forma de um conselho, pois “o narrador é um homem que sabe dar conselhos.” (BENJAMIN, 1986, p. 200) Contudo, não podemos considerar o conselho como uma tentativa de intervir na vida de outrem, devemos interpretá-lo como forma de “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada.” (idem) Esse conselho é tecido na substância viva da existência, traduzindo a experiência do narrador em sabedoria.

“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1986, p. 201) Quanto mais natural for o narrador, mais facilmente o ouvinte apreenderá a história e a ligará a sua própria experiência, tornando irresistível a vontade de recontá-la um dia. Nessa perspectiva, a relação “entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado.” (Idem, p. 210)

Para Benjamin (1986), comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que lidam e trabalham a experiência. Dessa forma, a narrativa nunca age fora do homem, pois está intrinsecamente vinculada à experiência que possui. Logo, o narrador trabalha a sua matéria, a vida humana – a sua e a dos outros –, transformando-a em conselhos, saberes, conhecimentos.

2.2 Narrativas: tecendo significados

Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No

sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1986, p. 199)

Com o início das grandes navegações, as redes de comunicação começaram a estenderem-se por todo o mundo, ampliando os espaços de narrativa e, conseqüentemente, o conhecimento em geral da época. As narrativas constituem-se em fontes de conhecimento, nas quais se articulam as experiências passadas e presentes. Todo o nosso cotidiano é atravessado pelas narrativas, e é nessa ação que a experiência conserva a sua força.

Essas experiências, ao fazerem-se presentes na memória dos sujeitos, encontram apoio na linguagem comum para viverem novamente em forma de uma narrativa. “Nesse contexto, leva-se em consideração que a experiência e a vida não possuem uma estrutura narrativa *per se*. Ao contrário, elas são construídas na forma de uma narrativa” (FLICK, 2010, p. 116).

O nosso próprio pensamento é narrativo, constituindo uma forma de saber e um processo de reflexão contínuo sobre o mundo. Aqui, consideramos as narrativas como “forma primária através da qual a experiência humana se torna significativa. O sentido narrativo é um processo cognitivo que organiza as experiências humanas em episódios temporariamente significativos” (POLKINGHORNE *apud* FLICK, 2010, p. 115).

É por meio da narrativa que atribuímos sentido àquilo que nos toca, recuperando o que consideramos importante para compor a trama narrativa, pois “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido.” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 92) Conseqüentemente, para compreender algo, temos que primeiramente entender seu sentido.

A narrativa, portanto, é uma forma de comunicação que implica a tessitura de significados, a fala proferida carece de significação para que se configure como história, como narração.

Comunicar não é de modo algum transmitir ou receber uma mensagem. Isso é a condição física da comunicação. É certo que para comunicar, é preciso enviar mensagens, mas enviar mensagens não é comunicar. Comunicar é partilhar sentido. (LÉVY, 1999, p. 147)

Por meio da narrativa aprendemos a lidar com as várias facetas que a vida assume, pois o discurso do narrador não representa a única verdade sobre um acontecimento, antes, traduz um ponto de vista, uma possibilidade de compreensão sobre o ocorrido. “As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo.” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2010, p. 110)

Dessa forma, as narrativas apresentam-nos diferentes pontos de vista, muitas vezes contraditórios e complementares. Há que se considerar que essa multiplicidade é decorrente do próprio objeto, pois a narrativa é inerente à condição humana. Nessa perspectiva, quando uma pessoa está narrando não é um monólogo, mas uma polifonia, são muitas vozes, olhares diversos, experiências e interpretações que se cruzam. Portanto, a narrativa é híbrida, ou seja, traz vários interlocutores simultaneamente.

As narrativas instigam por sua capacidade de, ao mesmo tempo, repetirem-se e diferenciarem-se, pois cada narrativa modifica-se a partir da posição que seu narrador assume perante o mundo. Assim, as narrativas “circulam nas redes sociais a partir do momento em que os indivíduos podem ocupar lugares diferentes em seu tecido e isso só é possível uma vez que eles já tenham sido capturados, de alguma forma, na tessitura das histórias.” (LEAL, 2006, p. 24)

A narrativa possui natureza social, está fundada na linguagem e possui sentido apenas num contexto social e histórico. Porém, não podemos só falar, também temos que aprender a escutar para que sejamos capazes de compreender o sentido das narrativas alheias, para que estejamos abertos ao desconhecido.

“A palavra falada foi a primeira tecnologia pela qual o homem pode desvincular-se de seu ambiente para retomá-lo de novo modo. As palavras são uma espécie de recuperação da informação que pode abranger, a alta velocidade, a totalidade do ambiente e da experiência. As palavras são sistemas complexos de metáforas e símbolos que traduzem a experiência para os nossos sentidos manifestos ou exteriorizados. Elas constituem uma tecnologia da explicitação. Através da tradução da experiência sensória imediata em símbolos vocais, a totalidade do mundo pode ser evocada e recuperada, a qualquer momento.”

(MCLUHAN, 1999, p. 76-77)

2.2.1 Identidades dialógicas

De facto, com excepção das terras desabitadas [...], descobrir é ir ao encontro de outros homens, é tratar (em plena acepção) com eles [...]. Enquanto um povo não tiver frente a si próprio o espelho de outros povos, será bastante difícil chegar a conhecer-se bem. O conhecimento de si baseia-se no prévio conhecimento de outrem, a que se segue o jogo recíproco dos espelhos. (GODINHO, 1998, p. 72)

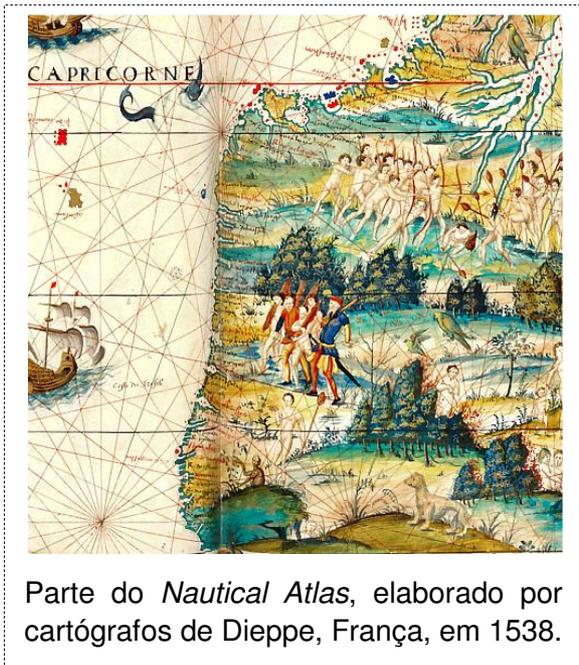
Os descobrimentos possibilitaram um confronto de olhares, pois permitiram que as pessoas do “Velho Mundo” se abrissem e dialogassem com o “outro”, com o diferente, isto é, com a diversidade do “outro”. Dessa forma, foi possível ao homem redescobrir-se como um ser coletivo, que não está sozinho no mundo.

Pois o descobrimento foi antes de tudo a instauração destas duas coisas: a criação de uma experiência inédita da universalidade, e de uma universalidade que soube deixar-se

perpassar pela prática da invenção de um espírito crítico também ele inédito. (BORNHEIM, 1998, p. 20)

Por meio da expansão marítima, o homem reconheceu-se em relação à alteridade do “outro”, ao vivenciar as diferenças, dando vida nova aos propósitos das grandes navegações. Podemos ver a presença do “outro” e a identidade desse sujeito em muitas cartas náuticas, que continham narrativas

sobre os povos que habitavam as terras descobertas. De fato, a descoberta de si mesmo, de ver-se como ser pensante e autoconsciente, que foi a grande descoberta do homem moderno ao permitir-se às experiências de descobrimento do mundo.



Parte do *Nautical Atlas*, elaborado por cartógrafos de Dieppe, França, em 1538.

Somos formados e transformados por meio de nossas experiências. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da

experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (BONDÍA, 2002, p. 26) Nesse sentido, temos a experiência como um ato que dá origem ao próprio sujeito.

A construção da identidade do sujeito tanto se dá no sentido das experiências possíveis como por meio de trocas com os “outros” e com o meio. Conseguimos compreender o “outro” e resgatar suas experiências por meio de narrativas e diálogos, sendo que é nesse contato com o “outro” que nos complementamos como sujeitos.

As experiências e a troca com o “outro”, dessa maneira, agem no sujeito com o objetivo de configurar “uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo”

(BONDÍA, 2002, p. 27). Todavia, o sujeito é um lugar de ambivalência e incompletude, uma obra que está sempre aberta a transformações.

“Assim, a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social.” (BAKHTIN, 1992, p. 117) Para o sujeito definir-se como autor de si mesmo é necessária a colaboração do “outro”, pois somente o “outro” pode dar ao “eu” um sentido para sua própria personalidade. O “eu”, para Bakhtin, só existe na interação com o “outro”, o “eu” só se vê através dos olhos do “outro” e suas palavras são um resultado da incorporação das palavras alheias, transformadas dialogicamente para tornarem-se palavras pessoais (como diz Bakhtin, é a perda das aspas).

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2003, p. 373-374)

Para Bakhtin, a alteridade é condição da identidade, define o ser humano, pois o “outro” é imprescindível para a sua concepção. “Ser significa comunicar-se” (TODOROV *apud* BARROS, 1996, p. 23).

Ao narrar sobre minha vida cujas personagens são os outros para mim, passo a passo eu me entrelaço em sua estrutura formal da vida (não sou o herói da minha vida mas tomo parte nela), coloco-me na condição de personagem, abranjo a mim mesmo com minha narração (BAKHTIN, 2003, p. 141).

O modo de o sujeito posicionar-se no mundo é através de sua fala. As narrativas possuem a capacidade de estabelecer lugares de fala, posições na rede social, tornando possível a manifestação dos sujeitos e possibilitando performances por meio das quais se estabelecem identidades. “O sujeito

atravessado e feito por narrações desprovidas de autoria torna-se singular na feitura, ou montagem, dessa narrativa composta por díspares forças do mundo.” (BAPTISTA, 2008, p. 67)

Durante os processos de comunicação, cada pessoa desenvolve suas estratégias de distinção, o que lhe possibilita criar uma identidade narrativa. É a partir da posição que o sujeito ocupa na narrativa, como autor/ator, que este irá enxergar o mundo, a si mesmo e o “outro”.

Afinal, narrar significa buscar e estabelecer um encadeamento e uma direção, investir o sujeito de papéis e criar personagens, indicar uma solução. As narrativas, assim, tecem a experiência vivida e podem aparecer no cotidiano, contadas pelos seres humanos, ajudando-os a viver e agrupando-os, distinguindo-os, marcando seus lugares e possibilitando a criação de comunidades. (LEAL, 2006, p. 20)

Bakhtin diz que o homem é um ser dialógico por natureza, demonstrando o poder da palavra no processo de constituição dos sujeitos. Para Bondía (2002), o homem é palavra e se dá em palavra, ou seja, o homem é tecido por palavras.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (BONDÍA, 2002, p. 21)

2.3 Memória: musa da narrativa

Que os povos que procuram afirmar-se enquanto Estados tenham necessidade de construir uma memória colectiva de identificação, nada de mais respeitável; não há povos sem história. (GODINHO, 1998, p. 56)

Os navegadores representavam seus novos mundos em cartas geográficas, cartas que o homem escrevia a si próprio para depois reencontrar um antigo caminho. Um subterfúgio de memória, uma forma de conversar consigo mesmo, de contar a si mesmo o que e como havia acontecido. Assim, o homem ia desenhando sua passagem pelo mundo. “A cada nova geração, a imagem do mundo ia se completando a partir de novas observações e relatos de descobridores contemporâneos.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 17)

Aos poucos, esse conjunto de memórias sobre as experiências de viagens contribuíram para a formação de uma grande quantidade de “obras culturais transmissíveis às restantes sociedades e de geração em geração: roteiros, cartas de marear, manuais náuticos, livros de bordo, descrições e crônicas, livros de pesos e medidas, informações sobre mercadorias.” (GODINHO, 1998, p. 71) É este capital de memórias reunidas que possibilitou aos próximos navegadores reencontrar os caminhos já descobertos e seguirem as mesmas rotas.

Quem um dia foi marinheiro audaz
 Relembra histórias
 Que feito ondas não voltam mais

Velhos marinheiros do mar da Bahia
 O mundo é o mar
 Maré de lembranças
 Lembranças de tantas voltas que o mundo dá

(Memórias do Mar - Composição: Sophia De Mello Breyner)

Nesse sentido, os mapas fazem parte da memória histórica das sociedades. “Reflete-se neles de um modo fascinante a evolução da imagem do mundo. O aperfeiçoamento dessa imagem nunca foi um processo retilíneo,

nem o desenvolvimento da cartografia deu-se sem recuos e desvios.” (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 14)

Os mapas também traziam a memória dos marinheiros em relação ao “outro” desconhecido, aos sujeitos que viviam e caracterizavam a nova terra descoberta.

Ao tentar preencher os espaços vazios no interior dos países longínquos, com detalhes característicos de costumes, vestimentas e habitações dos nativos, os cartógrafos nos fornecem, de um lado, os primeiros registros daquelas terras e de seus habitantes, mas, por outro lado, nos contam também a história de seu tempo. Assim, os mapas são igualmente um tipo de espelho que reflete as visões religiosas e filosóficas, os interesses e os conhecimentos da época de sua confecção. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 17)



Carta de Lopo Homem – Reinóis, 1519. Integra a coleção de cartas intitulada “*Atlas de Miller*”, pertencente à Bibliothèque Nationale de Paris.

Dessa forma, os mapas eram narrativas amplas dos descobrimentos, ofereciam detalhes que extrapolavam o olhar de um cartógrafo e traziam a forma de ver de um historiador, preocupado em preservar a memória da riqueza de experiências que estava vivenciando naquele momento. Todavia, com o passar do tempo os mapas foram tornando-se mais objetivos, encurtando os detalhes desse tipo de narrativa.

Um observador contemporâneo sente-se estimulado a desvendar nos mapas antigos também a progressiva ampliação dos conhecimentos geográficos e das técnicas cartográficas. Trata-se de um trabalho digno de um detetive que, séculos mais tarde, procura reconstruir os fatos a partir de seus vestígios, uma tarefa nem sempre fácil (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 23).

A memória destina-se a resgatar nos vestígios do passado uma experiência na qual o sujeito vê-se tomado por um sentido que o ultrapassa, contudo “a memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência” (BENJAMIN, 1986, p. 239). Por isso, narrar o passado não significa necessariamente um retorno ou regressão, ao contrário, a retomada reflexiva do passado nos auxilia a inventar o presente, a esboçar outra história. A memória nos possibilita ver as coisas de modo diferente e transformá-las.

Seria de se esperar que existisse uma linearidade na construção da história, entretanto, a história constitui-se por uma rede de múltiplas memórias, com múltiplos caminhos e desencadeamentos, na qual passado-presente-futuro são articulados e ressignificados, abrindo a possibilidade de transcender essa linearidade do tempo. Memória e História, ambas referem-se ao passado, todavia, enquanto a primeira vincula-se ao experimentado pessoalmente (acontecimentos vividos ou narrativas ouvidas), a segunda vai muito além do caráter individual ou plural da pessoa que recorda.

O tempo cronológico é linear, homogêneo e vazio (BENJAMIN, 1986), diferentemente da memória que temos do tempo vivido, visto que esta é descontínua, fragmentada e repleta de sentidos. “Pois um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.” (BENJAMIN, 1986, p. 37) A memória não impõe uma conciliação entre o tempo do acontecimento e o tempo da narrativa, muitas vezes recordamos um fato sem saber quando ocorreu. O acontecimento experienciado não é conservado tal qual ocorreu, pois o tempo da memória não

é cíclico e nem linear, apenas atribui significação aos fatos superando a ordem do vivido.

A memória tradicional e linear (memorização) busca manter o passado na sua mesmice, apega-se ao esforço de fazer com que a consciência retenha todo o passado. Contudo, a memória está mais relacionada ao esquecimento e à ressignificação do passado, sendo que esse movimento de recordações e de esquecimentos possibilita que a memória (pessoal e coletiva) seja sempre dinâmica. “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo.” (RICOEUR, 2007, p. 455) Logo, a memória possui uma dimensão seletiva.

Ora, o passado é realmente passado ou, como diz Proust, perdido, ele não volta enquanto tal, mas só pode ressurgir diferente de si mesmo e, no entanto, semelhante, abrindo um caminho inesperado nas camadas do esquecimento. Se há uma retomada do passado, este nunca volta como era, na repetição de um passado idêntico: ao ressurgir no presente, ele não é o mesmo, ele se mostra como perdido e, ao mesmo tempo, como transformado por esse ressurgir; o passado é outro, mas, no entanto, semelhante a si mesmo. (GAGNEBIN, 1997, p. 102)

Recolhemos o apelo do passado na medida em que resgatamos experiências/aprendizados existentes na memória para iluminar uma decisão no presente. As novas experiências que vivemos no presente também nos fazem atingir fragmentos do passado que julgávamos esquecidos ou perdidos, de modo que o presente se reconhece no passado, compreende-se o presente por meio do passado. A memória, dessa maneira, é composta por marcas e rastros que trazem ao presente elementos de um tempo que passou, a “memória é o presente do passado” (RICOEUR, 2007, p. 111).

Benjamin tinha a convicção de que “o passado comporta elementos inacabados; e além disso, que guardam uma vida posterior, e que somos nós os encarregados de fazê-los reviver.” (GAGNEBIN, 1993, p. 62) O passado

revive no presente quando traduzimos nossa memória em forma de narrativas, pois é pela linguagem que exercemos a ação de rememorar.

Recordação não significa que o que havia sido estava retornando; e sim: o que havia sido, mostrava, ao retornar, o seu lugar. Quando eu recordava eu descobria; foi assim que se passou, exatamente assim!, e só com isso, então, a experiência passava a tornar-se-me consciente, definível, verbalizável, traduzível em palavras, e por isso a recordação, para mim, não é um mero relembrar, mas estar com as mãos na obra, e a obra da recordação atribui à vivência o lugar que lhe compete na sequência que a manterá viva, a narração, que sempre poderá passar para o relato aberto, para a vida maior, a invenção. (HANDKE, 1988, p. 61)

Em nossa memória surgem recordações que, ao se articularem, tecem o enredo de uma narrativa, por isso Benjamin (1986) elege a memória como a musa da narrativa. Toda narrativa possui uma historicidade, é constituída no cruzamento das relações anteriores, são fugazes, móveis, não possuem fronteiras.

Desse modo, a memória rompe as amarras com seu narrador passando para um plano coletivo, como uma semente que propiciará novas experiências a outras pessoas. Assim, a narrativa é uma forma de recuperarmos a memória contida na palavra alheia e de compartilhá-la com o “outro”.

Para Benjamin (1986), quando a memória e a tradição comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, já não existem mais, o sujeito fica isolado, desorientado e desaconselhado, perdendo sua capacidade de narrar. Essa degradação da experiência, Benjamin (2012) analisa como a “perda da aura” da arte de contar.

Benjamin (2012), no ensaio intitulado *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, analisa as causas e as consequências da destruição da “aura” (singularidade) que envolve as obras de arte, enquanto objetos únicos e distintos. Com o progresso das técnicas de reprodução a obra perde seu caráter de exclusividade, seu historicismo, é dessacralizada, de modo que o seu consumo leva à massificação e à descontextualização de seu significado.

A oralidade é provavelmente a forma de construção e partilha da memória que mais necessita ser revalorizada. Como disse Marco Susani, em uma entrevista que concedeu à Casalegno: “Ela é talvez uma memória menos confiável do que a oficial, aprovada e institucionalizada versão comunitária escrita em livros, mas é viva e dinâmica em suas imperfeições.” (2006, p. 69)

Nas sociedades orais, a memória se identifica com as pessoas: a história e a cultura do povo, as idéias e visões de mundo que as constituem passam de geração a geração e não têm outro lugar para residir senão na mente dos próprios indivíduos. É uma história encarnada nas pessoas. (RAMAL, 2002, p. 37)

“O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem.” (BOSI, 1994, p. 56) É por meio do compartilhamento de memórias, que o sujeito busca apreender o mundo em suas diversas instâncias, com o objetivo de significar o passado em busca de fatores para a constituição de sua identidade individual e coletiva. “Se o homem construiu novas formas de existência, numa rapidez muitas vezes estonteante, deve-se, certamente, ao fato de ele dispor deste extraordinário instrumento de memória, de criação e de propagação de suas produções que é a linguagem.” (SOUZA, 2001, p. 193)

A partir dos acontecimentos do passado pode ser construída uma explicação consciente do presente e um futuro pode ser idealizado, deste modo, há uma problematização do presente pelas experiências do passado e, conseqüentemente, o passado ilumina o ser humano em direção ao futuro, promovendo mudanças no cotidiano das pessoas e na forma de produção do conhecimento.

Assim, a linguagem é o principal elemento que afirma o caráter social e coletivo da memória, de forma que os atos de “lembrar” e de “narrar” constituem-se por meio da linguagem. Segundo Bosi (1994, p. 46), a lembrança é a sobrevivência do passado, lembrar é deixar “vir à tona o que estava submerso.” Contudo, “lembrar não é re-viver, mas re-fazer. É reflexão,

compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não sua mera repetição.” (CHAUÍ, 1994, p. 20)

Nessa perspectiva, o *narrar* é “uma forma artesanal de comunicação. Ela não visa a transmitir o ‘em si’ do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa.” (BOSI, 1994, p. 88) Quando uma memória é narrada, são tecidas recordações e significações em forma de uma rede coletiva, onde coexistem inúmeras maneiras de conectar as memórias de diversos sujeitos sem hierarquia.

Ao ouvirmos uma determinada palavra, construímos na mente uma cadeia de significações que se relaciona com uma infinidade de vínculos possíveis. Mas vêm à tona principalmente os nós da rede que forem ativados com força suficiente pelo contexto de que fazemos parte – em função da nossa história pessoal, nossa memória, dos conhecimentos que possuímos acerca do que é dito. (RAMAL, 2002, p. 99)

Percebemos, assim, o caráter múltiplo e polifônico das vozes narrativas, que proporcionam às recordações um infinito de conexões que são convocadas durante a narrativa. “Por muito que deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda.” (BOSI, 1994, p. 411) E, quando recordamos, o caminho que seguiremos durante a narração também dependerá do nosso ouvinte, do “outro” para quem narramos.

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a história, que dão asas aos fatos principiados pela sua voz. Tira segredos e lições que estavam dentro das coisas [...]. A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana. (BOSI, 1994, p. 90)

Nesse sentido, há um processo de “dialogização da memória”, uma vez que é construída pelos sujeitos num constante jogo de signos, do mesmo

modo que, para Bakhtin, há uma intervenção ininterrupta do “outro” no sujeito. A memória deve ser vista

a partir de uma lógica dialógica, no sentido bakhtiniano de trocas e construções entre atores e projetos discursivos que permitem o desenvolvimento de estratégias que exercem uma ação efetiva sobre o mundo real em que se realiza a disputa. (GONDAR e DODEBEI, 2005, p. 98)

Não podemos pensar, desse modo, em um sistema de comunicação unicamente com o objetivo de favorecer o acúmulo de uma memória histórica e formal da sociedade, mas em mensagens tecidas pelos discursos sociais, que revelam a necessidade de os integrantes da sociedade partilharem uma memória comum, de maneira a garantir a existência do grupo. Assim, a memória construída cotidianamente permite aos integrantes da sociedade estabelecerem seus laços sociais ao se comunicarem e compartilharem informações e conhecimentos.

Algumas sociedades dependem mais do uso da palavra oral e da interação humana do que de estímulos não-verbais, contudo, existem artifícios de memória que apresentam formas de lembrança, garantindo a preservação do saber e permitindo à memória humana o esquecimento. Esses artifícios (lugares de memória), todavia, não estão ao alcance de todos, assim, isso “nos leva a pensar que, na verdade, não podemos falar de uma substituição total de uma forma comunicacional por outra, e sim de um convívio entre elas, mesmo que com ênfases diferentes nos diversos momentos históricos.” (RAMAL, 2002, p. 40)

Os lugares de memória permitem aos sujeitos projetarem suas recordações e suas visões de mundo em um suporte (monumentos, estátuas, mapas, arquivos públicos, fotografias, livros, dentre vários outros), podendo retomar futuramente seu próprio conhecimento.

A escrita é uma tecnologia intelectual que vem auxiliar o trabalho biológico. É como uma nova memória, situada fora do sujeito, e ilimitada. Com ela não é mais necessário reter todos os relatos – este auxiliar cognitivo vem, portanto, relativizar a memória para que a mente humana possa desviar sua atenção consciente para outros recursos e faculdades. (RAMAL, 2002, p. 41)

Temos, desse modo, o mundo como um livro formado por pequenos textos cotidianos, o qual escrevemos, lemos e interpretamos ao longo da vida. A memória, portanto, não é estática, mas sim dinâmica. Nesse sentido, não temos uma memória registradora, que apenas armazena informações, temos uma memória respondente, que participa ativamente da constituição dos sujeitos. Uma memória dinâmica e ativa que se cria e recria sem cessar.

Nessa perspectiva, não discutimos aqui sobre uma memória no sentido de história de um passado estático, que no contexto educativo é repassada e decorada pelos estudantes por meio de um discurso didático, mas sobre uma memória que se atualiza e revive no presente ao ser lembrada e utilizada nas ações cotidianas. Assim, a memória construída coletivamente constitui-se em um campo semântico que produz, introduz e disputa sentidos entre diversas memórias individuais e discursos sociais, ou seja, a memória, pelo seu caráter social e coletivo, faz parte de um campo discursivo e simbólico em luta.

A memória coletiva, termo cunhado por Maurice Halbwachs (2006), é partilhada, comunicada e construída pelo grupo ou sociedade. Ela distingue-se da memória individual, uma vez que, para a sua constituição os indivíduos necessitam interagir com memórias alheias. Para Halbwachs, a memória individual também está impregnada pelas memórias alheias, de maneira que a memória coletiva é formada por esse emaranhado de memórias individuais, é tecida com os diferentes fios das memórias individuais.

A memória coletiva envolve as memórias individuais, contudo, sem confundir-se com elas. Podemos dizer que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (HALBWACHS, 2006, p. 31) e que, ao

tornar-se parte da memória coletiva, sofre mudanças ao ser apropriada por um contexto mais amplo. Assim, a memória proporciona um sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, pois favorece relações de pertencimento e de continuidade de grupos e de sociedades. As memórias são construídas por representações coletivas, fatos sociais, que só possuem significado se consideradas frente a uma coletividade.

Por conseguinte, a memória coletiva não se baseia em uma construção estática e linear, está em constante construção e resignificação, sendo resultante das interações entre os sujeitos no presente. Há tantas memórias quantos grupos, que compõem uma encruzilhada de caminhos possíveis em busca de lembranças. Desse modo, a memória coletiva constitui-se segundo a lógica hipertextual, visto que sua construção se dá em forma de uma trama, na qual há a lembrança do caminho percorrido na produção do conhecimento (possibilidade de perfazer caminhos), a promoção de um espaço de conflitos e de influências entre os sujeitos, e o embate entre lembrança e esquecimento.

“A memória coletiva toma forma quando toda a coletividade pode acessá-la e nutri-la, porque são os indivíduos que participam de sua criação” (CASALEGNO, 2006, p. 21). Temos, portanto, diferentes *nós* (pontos de interseção) ao alinhar as memórias, que possibilitam formar uma rede complexa na qual a coletividade conecta seus conhecimentos e lembranças, nutrindo a memória coletiva e conservando-a viva. Assim, a memória coletiva representa a rede formada pela (inter)relação das memórias individuais.

Sob a história, a memória e o esquecimento.

Sob a memória e o esquecimento, a vida.

Mas escrever a vida é outra história.

Inacabamento.

(RICOEUR, 2007)

2.3.1 A proibição do esquecimento

As cartas e os mapas são formas de guarda e comunicação de conhecimentos, foram criados para que o esquecimento fosse afastado das mentes dos marinheiros. Todavia, com o passar do tempo e o avanço da produção de conhecimentos marítimos, muitos saberes foram esquecidos, tais como saberes baseados em crenças, para que um novo conhecimento pudesse desenvolver-se.

A obrigação de recordar é contrariada e ameaçada pelo esquecimento. Para a escola é proibido esquecer, entretanto, “o conteúdo da memória é função da velocidade do esquecimento. Isso quer dizer que a memória é o que resta quando nós esquecemos, e que não há memória sem esquecimento.” (CASALEGNO, 2006, p. 98) O esquecimento é parte integrante do movimento da memória, de modo que esquecer é selecionar aquilo que nos faz sentido, que nos toca.

Há esquecimento onde houve rastro. Mas o esquecimento não é apenas o inimigo da memória e da história. Uma das teses que mais prezo é que existe também um esquecimento de reserva que o torna um recurso para a memória e para a história (RICOEUR, 2007, p. 300).

Como falar de esquecimento, senão sob o signo da lembrança do esquecimento, mediante o reconhecimento do que foi esquecido? Caso contrário, não saberíamos que nos esquecemos de algo. Ou seja, os rastros não nos deixam, eles são conservados, reanimados e enriquecidos novamente no presente. Aquilo que vimos, ouvimos, sentimos, aprendemos e experienciamos não está definitivamente perdido, os rastros sobrevivem, pois podemos recordar e reconhecer nosso passado. “O reconhecimento também pode apoiar-se num suporte material, numa apresentação figurada, retrato, foto, pois a representação induz a identificação com a coisa retratada em sua ausência” (RICOEUR, 2007, p. 437-438).

O problema com o qual nos defrontamos atualmente é com a acumulação e circulação instantânea de informações. Como não esquecer parte do turbilhão de informações que nos atinge a cada dia, sendo que muitas se tornam obsoletas no dia seguinte? A incapacidade de esquecer ocasiona um “excesso de presença de um passado que não para de assombrar o presente” (RICOEUR, 2007, p. 401). Entretanto, o esquecimento é espontâneo, ao contrário da lembrança.

A memória é viva, acompanha a dinâmica do dia-a-dia e é nutrida pelos laços sociais, por isso nossa memória é seletiva. O esquecimento ocasiona uma quebra na rede constitutiva da memória, quebra de um *nó*, mas podemos alcançar o que desejamos recordar por outras vias da rede, até que a ligação seja reestabelecida por meio do processo de rememoração. A memória de cada sujeito pode encontrar na memória dos “outros” uma forma de socorro contra o esquecimento, e essas memórias encontram-se na trama da narrativa.

É tarefa do narrador não deixar que o passado caia no esquecimento. Assim, como maneira de resgatar esse ofício do narrador, Benjamin, em seu ensaio *O narrador*, esboça a ideia de outra forma de narração, a narrativa por meio das ruínas. Temos, então, uma narração entre os cacos, as migalhas, os rastros, o que torna o narrador uma figura muito menos triunfante e mais humilde, mais justa (GAGNEBIN, 2001).

Para Benjamin, nessa perspectiva, o narrador também seria a figura “do catador de sucata e de lixo, esse personagem das grandes cidades modernas que recolhe os cacos, os restos, os detritos, movido pela pobreza, certamente, mas também pelo desejo de não deixar nada se perder” (GAGNEBIN, 2001, p. 90).

Esse narrador, sucateiro [...] não tem por alvo recolher os grandes feitos. Deve muito mais apanhar tudo aquilo que é deixado de lado como algo que não tem significação, algo que não parece ter nem importância nem sentido, algo com o que a história oficial não saiba o que fazer. (GAGNEBIN, 2001, p. 90)

Desse modo, o esquecimento é parte constituidora da narrativa, pois esquecer é condição necessária para lembrar. O esquecimento é um aspecto fundamental da memória, portanto, não podem ser tomados como termos excludentes, pelo contrário, entre esquecimento e memória percebe-se uma cumplicidade, assim “o esquecimento pode estar tão estreitamente confundido com a memória, que pode ser considerado como uma de suas condições.” (RICOEUR, 2007, p. 435). O esquecimento é o lado silencioso da memória.

Louvor do Esquecimento

Bom é o esquecimento.
 Senão como é que
 O filho deixaria a mãe que o amamentou?
 Que lhe deu a força dos membros e
 O retém para os experimentar.

Ou como havia o discípulo de abandonar o mestre
 Que lhe deu o saber?
 Quando o saber está dado
 O discípulo tem de se pôr a caminho.

Na velha casa
 Entram os novos moradores.
 Se os que a construíram ainda lá estivessem
 A casa seria pequena de mais.

O fogão aquece. O oleiro que o fez
 Já ninguém o conhece. O lavrador
 Não reconhece a broa de pão.

Como se levantaria, sem o esquecimento
 Da noite que apaga os rastos, o homem de manhã?
 Como é que o que foi espancado seis vezes
 Se ergueria do chão à sétima
 Pra lavar o pedregal, pra voar
 Ao céu perigoso?

A fraqueza da memória dá
 Fortaleza aos homens.

Bertold Brecht, in 'Lendas, Parábolas, Crônicas, Sátiras e outros Poemas'
 Tradução de Paulo Quintela

2.4 Caminhos cruzados: diálogos entre Bakhtin e Benjamin

A comparative study of Bakhtin and Benjamin cannot proceed along straight lines. (BEASLEY-MURRAY, 2007, p. 4)

Mergulhar nesse mar de pensamentos de Mikhail Bakhtin e de Walter Benjamin requer uma forma de pensar e de olhar dialógicas, que considere a complexidade dos sujeitos e o inacabamento das formas de conhecimento. Contudo, no mundo fragmentado em que vivemos, isto nem sempre é uma tarefa fácil.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895 – 1975) e Walter Benedix Schönflies Benjamin (1892 – 1940) foram pensadores com uma visão de mundo muito a frente da época em que viviam. Suas ideias, marcadas por originalidade, fundamentalidade e atualidade deram origem a inúmeras obras que servem de base para estudiosos das diversas áreas do conhecimento.

Bakhtin e Benjamin nasceram em anos próximos e compartilharam a experiência dos anos revolucionários. Assim, experienciaram o mesmo contexto histórico, no qual desenvolveram suas visões de mundo e de homem. Enquanto a vida de Bakhtin foi longa, apesar de seus problemas de saúde viveu até 80 anos de idade, Benjamin viveu apenas 48 anos.

Bakhtin nasceu na cidade de Orel (Rússia). Foi influenciado pelas teorias de Kant e Nietzsche e por textos litigiosos, envolvendo-se com a cultura judaica. Também estudava a teoria marxista, o que transparece em suas obras, resultando principalmente no livro “Marxismo e filosofia da linguagem”.

Benjamin nasceu na cidade de Berlim (Alemanha), mas era de origem judaica. Era bilíngue, assim como Bakhtin, e fazia serviços de tradução. Também sofreu influências das teorias de Kant, contudo sua maior influência foi marxista. Do mesmo modo que Bakhtin, Benjamin dedicou-se ao estudo da tradição judaica.

Bakhtin e Benjamin nasceram em famílias de origem nobre, nas quais havia uma boa atmosfera intelectual e diversidade cultural. Ambos fugiram dos horrores da guerra e exerceram o magistério, sentiam a necessidade de partilhar seus pensamentos. Tornaram-se estudiosos da linguagem, que é considerada por eles incompleta e mutável, e dos processos de significação.

Bakhtin e Benjamin, “dois autores, duas vidas com especificidades e estilos distintos, porém interligados pelo fio do sentido; compromisso com uma verdade mais ampla, que os mantém entrelaçados na história”. (SOUZA, 1997, p. 331) Ambos consideram que não existe uma única verdade, seja observando os estudos sobre o dialogismo (Bakhtin) ou sobre a alegoria (Benjamin). Para Bakhtin, “em nosso mundo contemporâneo é impossível assumir uma verdade absoluta” (TODOROV, 2003, p. XXI).

Comprometidos com a transformação da realidade em que viviam, têm seus caminhos cruzados num olhar para o futuro ou numa visão futurista (modernista). Elaboraram respostas para questões centrais das Ciências Humanas, pois desenvolveram um sistema de pensamento diferente e transcendiam os interlocutores de seu tempo.

Analisando as obras dos dois autores, percebe-se que mesmo partindo de objetivos diferentes, existem muitos pontos de encontro entre suas ideias, proporcionados principalmente pela semelhança em seus modos de ver as Ciências Humanas.

Seus estudos possibilitaram a constituição de uma teoria das Ciências Humanas que vai além dos conhecimentos objetivos, rompendo com a positividade das ciências exatas de seu tempo. Essa ruptura epistemológica permite recuperar a unidade dos estudos relacionados ao homem, ao conciliar a dimensão objetiva à dimensão subjetiva. Esse rompimento também ocorre ao considerar-se a historicidade desse sujeito.

Concebendo a linguagem como expressão, negando que seja apenas meio de comunicação, eles ultrapassam uma

concepção meramente instrumental onde o sujeito se tornaria coisa, perdendo a capacidade de narrar, e compreendem que é na linguagem e graças a ela que os laços de coletividade se constituem e os fios da história se entrelaçam, pois a linguagem presentifica a experiência antes vivida. A linguagem é, para os autores, material e instrumento de si mesma, é médium, mediação. (KRAMER, 1996, p. 216)

Bakhtin e Benjamin atribuem à linguagem a responsabilidade de (re)significar o sujeito e a história. Podem ser caracterizados como historiadores culturais, na tentativa de resgatar toda uma gama de fenômenos históricos e culturais da obscuridade, do esquecimento e de falsas leituras. Mas sabem que articular o passado historicamente não significa reconhecê-lo como ele era. Significa apropriar-se de uma memória. (BEASLEY-MURRAY, 2007)

Para Bakhtin e para Benjamin, a experiência histórica é a experiência de um mundo em modernização rápida e radicalmente. Essa experiência que vivenciaram repercute em suas obras, que foram precursoras de uma formulação teórica que propõem a transformação do discurso contemporâneo.

Com a grande difusão de suas obras, ambos têm sido referências de grande interesse na área das Ciências humanas, devido à visão articulada e interdisciplinar que possuíam e à atualidade com que respondem aos dilemas da vida moderna. Nesse sentido, as ideias de Bakhtin e de Benjamin nos mostram como dar sentido a nossa própria modernidade. (BEASLEY-MURRAY, 2007)

A nosso ver, a formação interdisciplinar desses dois autores refletiu diretamente na maneira como desenvolveram suas teorias. Bakhtin e Benjamin desenvolveram seus pensamentos e teorias de forma aberta: o diálogo e o romance, no caso de Bakhtin; a tradução e a alegoria, no caso de Benjamin. “Tanto Benjamin como Bakhtin recorrem com frequência a inúmeras metáforas, imagens, analogias, ou citações, que, no seu conjunto, revelam uma forma de pensamento, ou mais do que isto, uma visão de mundo.” (SOUZA, 1997, p. 332)

A alegoria remete a uma pluralidade de possíveis interpretações, de significações transitórias. Nesse sentido, ambos resistem à ideia de acabamento, pois não há um ponto final na palavra de Bakhtin e nem na História de Benjamin. Tudo está em movimento. “O homem se forma concomitantemente com o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo.” (BAKHTIN, 2003, p. 222)

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

2.4.1 Benjamin e os caminhos da História

Benjamin leu obras de muitos teóricos de literatura marxista, mas com um interesse crítico. A função do método materialista marxista no pensamento de Benjamin “trata-se mais de um método de denúncia que de explicação.” (GAGNEBIN, 1993, p. 50)

O pensamento de Benjamin ocupava-se principalmente com a tentativa de elaborar uma



**Walter Benedix Schönflies
Benjamin**

concepção de história, contudo afastada da historiografia tradicional que mostra apenas a versão dos vencedores, uma visão dominante e triunfalista.

Por ser humana, a história é ambígua e inesgotável, pois “o conhecimento histórico implica a correlação entre subjetividade e objetividade, na medida em que relaciona [...] o passado dos homens de outrora e o presente dos homens de hoje.” (RICOEUR, 2007, p. 349) Ou seja, a história é a ciência dos homens no tempo, é o conhecimento cientificamente elaborado do passado, é o conhecimento por meio dos rastros, vestígios, indícios de memória. Nessa perspectiva, “o rastro é para o conhecimento histórico o que a observação direta ou instrumental é para as ciências naturais.” (Idem, p. 180) A concepção de conhecimento de Benjamin está pautada em sua concepção de história.

Em sua tese *Sobre o Conceito de História*, Benjamin reflete sobre várias questões, por exemplo:

como pensar o tempo da história? Como escrever a história, como fundar uma historiografia que não faça do presente o resultado previsível de um desenvolvimento necessário, mas que sai a revelar o possível – o que foi um dia possível no passado, e o que é possível hoje? (GAGNEBIN, 1993, p. 20)

Portanto, Benjamin não pensava a história como estática, imutável e linear, mas a partir de uma teoria da memória e da experiência. A visão descontínua da história que possuía era concebida como recortada em imagens: “imagens utópicas, essas cenas paralisadas e enigmáticas, carregadas de significação, a que somente o olhar do presente decifraria e devolveria o movimento, transformando-as em imagens dialéticas.” (MURICY, 1999, p. 35)

A história será sempre incompleta, inacabada, uma perpétua reescrita, sendo a memória o impulso que viabiliza a chance de reconstruir a história. Apesar de ser composta por inúmeros atores a história é una, onde uma história individual articula-se na outra, ao final, todas as histórias se

constituem entre si, tecendo uma rede. Assim, a história do passado do mundo é uma só, no entanto, existem diferentes olhares sobre os acontecimentos que vivenciamos, de modo que podem existir diversas formas de narrativa sobre um mesmo acontecimento, que representam os pontos de vista dos vencidos e dos vencedores, dos dominados e dos dominadores. São esses diferentes olhares, por vezes dissonantes e contraditórios, que tecem a história a partir de distintas memórias, apresentando-se como interlocutora de todas as memórias individuais.

Cada história é o ensejo de uma nova história, que desencadeia uma outra, que traz uma quarta etc.; essa dinâmica ilimitada da memória é a da constituição do relato, com cada texto chamando e suscitando outros textos. Mas também um segundo movimento, que, se está inscrito na narração, aponta para mais além do texto, para a atividade da leitura e da interpretação. (GAGNEBIN, 1986, p. 13)

Essa história não oficial, que se opõe à história dos vencedores, “não pretende dar uma descrição do passado ‘tal como ele ocorreu de fato’; pretende fazer emergir as esperanças não realizadas desse passado, inscrever em nosso presente seu apelo por um futuro diferente.” (GAGNEBIN, 1993, p. 58) Para que isso ocorra, é necessária uma experiência histórica que seja capaz de fazer a ligação entre o passado e o presente. Essa experiência, segundo a teoria benjaminiana, tem uma de suas origens no modelo de narração, que faz com que um passado comum torne-se permanentemente vivo nos relatos dos narradores.

Benjamin retirava da tradição judaica um modelo de leitura aplicada aos textos sagrados, assim, considerava que a interpretação de um texto não deveria pretender determinar-lhe um sentido definitivo, cristalizando-o e reduzindo-o a um significado único. Antes, carecia atribuir-lhe uma leitura infinita, não tendo como meta estabelecer a verdade definitiva, mas tornando “possível a descoberta de novas camadas de sentido até então ignoradas.” (GAGNEBIN, 1993, p. 35)

A experiência da leitura dos textos sagrados, que nenhuma interpretação chegará jamais a esgotar, une-se à experiência transmitida pelo narrador antigo: a de que a história é aberta, inacabada, e não pode ser definitivamente interpretada, nem pela teoria “materialista” ou “científica” do progresso, nem pela visão triunfalista dos vencedores, mas pode e deve ser contada de outra forma, incumbindo a nós dar-lhe um outro sentido. (GAGNEBIN, 1993, p. 71)

Ao tratar os textos profanos como se fossem sagrados, vemos surgir uma obra aberta que incita a profusão dos sentidos, devido ao seu não acabamento intencional. A história, dessa maneira, apresenta-se como uma cartografia do pensamento, considerando seus ritmos e movimentos. Para Benjamin, essa nova construção, esses novos sentidos podem ser dados à história através da alegoria, sendo capaz de dizer algo além de si mesma.

Benjamin analisa a oposição entre os conceitos de símbolo e alegoria, onde “o símbolo é sinônimo de totalidade, de clareza e de harmonia, enquanto a alegoria é recusada por sua obscuridade, seu peso e sua ineficiência.” (GAGNEBIN, 1993, p. 41) Desse modo, a atribuição de sentido à imagem do símbolo é natural, transparente e imediata, já que possui uma forma harmoniosa de sentido. Em relação à alegoria, sua forma de significação é arbitrária, resultado de uma construção intelectual, pois pretende uma tradução sensível ao invés de revelar o sentido imediatamente. “Como o próprio nome o indica, a alegoria fala de outra coisa que não de si mesma”. (idem)

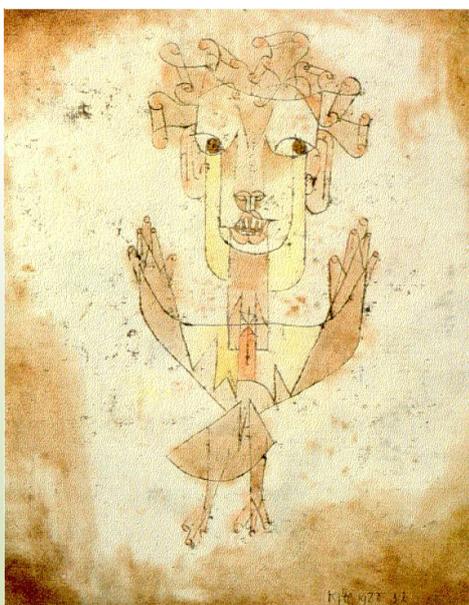
A alegoria traz a ideia de incompletude, sendo que uma obra não basta a si própria, necessitando sempre recorrer a um sentido exterior. Para Benjamin, “esse caráter arbitrário, deficiente e conceitual de alegoria define uma arte certamente diferente da concebida pela harmonia clássica, mas da mesma forma legítima, talvez a única legítima para a época moderna.” (GAGNEBIN, 1993, p. 42)

Com tamanha flexibilidade e elasticidade, a alegoria busca alcançar um entendimento, motiva a investigar o lócus da significação e a libertar o

sentido de onde esteja escondido. A alegoria manifesta um ou mais sentidos que o da simples compreensão literal, já que “na mão do alegorista o objeto se transforma em algo diferente, se transforma na chave de um saber oculto.” (CALLADO, 2006, p. 75) O vínculo entre alegoria e conhecimento possibilita a apresentação de novas ideias, no qual a alegoria permite “expandir significações para além de si mesma, ou seja, no outro” (Idem, p. 101).

O próprio Benjamin utilizava-se dos artifícios da alegoria para falar sobre a história, anunciando um novo conceito que está em contraste com a história oficial e linear. Diante da imagem alegórica do anjo de Paul Klee, quadro intitulado *Angelus Novus*, Benjamin faz uma interpretação sobre a ruína da cultura ocasionada pela tempestade trazida pelo progresso.

Tempestade é metáfora para a velocidade trazida pelo progresso. Ela não permite mais que o homem se detenha para praticar a ação salvadora. O ritmo que a máquina impõe ao homem o desestabiliza, impedindo-lhe de ter tempo para reparar na realidade, retirar o que lhe resta de humano e pretende compensá-lo com o ideal de um humanismo abstrato que tem seu herdeiro legítimo na própria máquina. [...] Foi o que Benjamin presenciou na Primeira Guerra, quando a tecnologia em vez de libertar, propiciou a experiência da destruição. (CALLADO, 2006, p. 79)



Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (Benjamin, 1986, p. 226)

Contra a tirania dos mecanismos da ideia de progresso, a alegoria possibilita a recuperação do sentido do mundo, resgatando o que merece ser salvo. E contra essa repetição viciada imposta pela máquina, Benjamin constrói o despertar, ligado à rememoração, que se constitui em força combativa à hegemonia. “O processo de estilhaçamento utilizado por Benjamin se chama crítica. E o alvo é o conhecimento que se desviou do destino do homem e se transformou em instrumento de manipulação” (CALLADO, 2006, p. 83).

Para combater essa concepção de progresso, temos a revolução como uma forma de resgate, que mobiliza os meios para o aparecimento do novo, de uma nova história que surge “não mais como uma ideia eterna do passado, mas que cintila no presente, em forma de uma iluminação profana” (CALLADO, 2006, p. 22). Recorre-se à iluminação profana do pensamento para retirar a história do conformismo (catástrofe), um resgate que não pode prescindir da memória. “Na história o eterno é opressor. É no transitório que se inscreve a salvação.” (Idem, p. 96) Nesse sentido, para Benjamin, uma forma de manter posição contrária à ilusão de progresso e à história oficial e linear é escovando a história a contrapelo, de modo a reescrevê-la em outra perspectiva.



Cena do filme “Tempos Modernos”.

Temos também outra obra de arte que, de forma alegórica, fala sobre essa concepção avassaladora de progresso: o filme *Tempos Modernos*, 1936, do cineasta Charles Chaplin. Em sua

narrativa, Chaplin quis passar uma mensagem social, sendo que cada cena foi trabalhada com essa finalidade. O filme representa o afastamento crescente das expectativas que criamos em relação às experiências que vivenciamos, é uma sátira ao caráter de fragmentação e especialização das tarefas modernas. “A abertura do horizonte de expectativa designado pelo termo ‘progresso’ é a

condição prévia da concepção dos Tempos modernos como novos” (RICOEUR, 2007, p. 312).

2.4.2 Bakhtin e os diálogos da vida

Bakhtin era um filósofo, um pensador da linguagem e da literatura, que buscava desvendar os significados do ser e da atividade humana. Para este pensador, a “filosofia parece que junta, monta, reúne novamente o mundo, recuperando a significação perdida do ser, e traça a solução das questões principais do seu tempo.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 6) A filosofia, portanto, oferece uma rede de princípios e de abordagens para solucionar as diversas questões inerentes à atividade humana, superando seu caráter fragmentador.



**Mikhail Mikhailovich
Bakhtin**

Bakhtin interagiu com diferentes teorias e tradições filosóficas, entretanto, partindo dos seus interesses teóricos criou sua própria concepção filosófica. “O estilo de filosofar de Bakhtin, em primeiro lugar, é um estilo dialógico.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 31)

A filosofia da linguagem de Bakhtin desencadeia-se gradativamente no conceito principal – o diálogo. O diálogo não é simplesmente um dos conceitos, até centrais, elaborados pelo filósofo. O diálogo é o paradigma único e autêntico de toda a criação bakhtiniana, seu início e seu pináculo. O que Bakhtin deu ao mundo é o diálogo. (BOUKHARAEVA, 1997, p. 29)

A fim de representar teoricamente esse amplo universo da atividade humana, Bakhtin construiu novos conceitos, sendo os principais: o diálogo, a polifonia e o carnaval. Esses conceitos, apesar de serem antigos, representam

perfeitamente a situação intelectual atual, pois o discurso investigador desse filósofo torna-o original e contemporâneo.

O principal conceito de Bakhtin, do qual emerge sua teoria filosófica, é a concepção de dialogismo, que

se sustenta na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados. (ZOPPI-FONTANA, 1997, p. 118)

Em toda a obra de Bakhtin está representada a essência vital do diálogo entre o “eu” e o “outro”, princípio no qual estão manifestos o seu estilo e método de pesquisar. Pondera que durante a pesquisa, é conversando com diferentes autores sobre o assunto que se dá a criação de novos conhecimentos. “O paradigma de toda a criação intelectual de Bakhtin é o diálogo. O diálogo bakhtiniano tem grande potencial heurístico, mormente na situação atual do conhecimento científico e do conhecimento cultural em geral.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 9)

Para Bakhtin, o que foi dito merece ser ouvido, ou seja, a relação com o “outro” é a base de toda a teoria bakhtiniana, na qual o diálogo surge como um jogo de opiniões, convidando todos a participar.

O diálogo é o ideal comunicativo, é um encontro de posições, argumentações e diferentes pontos de vista, de verdades individuais que devem ser igualmente respeitadas, de modo que não existe um resultado final no diálogo, uma verdade definitiva, mas uma integralidade da ideia em constituição, pois seu resultado é sempre temporário. Nesse sentido, o diálogo é uma realização prática, uma dinâmica sempre em movimento. (BOUKHARAEVA, 1997)

Na perspectiva bakhtiniana, analisar o modo pelo qual os discursos são delineados pelos sujeitos, pelas diferentes vozes sociais, é também analisar a linguagem. A concepção de linguagem de Bakhtin compreende todo o complexo processo de negociações dialógicas cotidianas, de forma que, “a função central da linguagem não é a expressão, mas a comunicação.” (BAKHTIN, 1992, p. 123) Bakhtin, portanto, concebe a linguagem como sendo algo inacabado, que está em constante construção em meio ao dinâmico contexto social. Conseqüentemente, para Bakhtin, o ser humano é um ser inacabado, pois o inacabamento “é característica do eterno devir humano” (CASTRO, 1996, p. 93), do mesmo modo, a linguagem acompanha seus falantes.

“Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.” (BAKHTIN, 2003, p. 410)

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. (BAKHTIN, 2003, p. 348)

Dessa forma, a linguagem revela-se como um processo dialético, uma vez que está presente na constituição de todas as dimensões da estrutura social, e que, por sua vez, moldam e caracterizam as pessoas que a compõem.

A linguagem, para Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo vir a ser. [...] As pessoas não “aceitam” uma língua; em vez disso, é através da linguagem que elas se

tornam conscientes e começam a agir sobre o mundo, com e contra os outros. (STAM, 2000, p. 32)

As práticas discursivas, desse modo, vão configurando-se dinamicamente ao longo das relações estabelecidas e essas mudanças discursivas também agem sobre os sujeitos e suas identidades sociais, provocando transformações na constituição das identidades do “eu” e do “outro”.

A linguagem é inerentemente dialógica, sendo o diálogo caracterizado por qualquer tipo de interação verbal, de diferentes naturezas. No sentido bakhtiniano, a linguagem emerge de interações entre interlocutores concretos e situados em um espaço político e social historicamente determinado, sendo a palavra

o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2003, p. 113, grifos do autor)

Ao proferir sua palavra, o “sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica” (FREIRE, 1996, p. 136). Para Bakhtin, o dialogismo que rege as relações entre os sujeitos, sendo o discurso instaurado o construtor de pontes interativas entre os sujeitos. O termo discurso, então, está relacionado com “o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90)

Discurso, portanto, implica em uma ação discursiva coletiva, interação entre pessoas que agem com o “outro” e com o mundo. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.” (FAIRCLOUGH,

2001, p. 91) Essa interação entre os sujeitos engendra a interdiscursividade, pois “qualquer prática discursiva é definida por suas relações com outras e recorre a outras de forma complexa.” (Idem, p. 81) Os discursos também são construídos intertextualmente, o que traz historicidade às práticas discursivas, uma vez que abre possibilidades para a interação entre textos do passado e do presente. “Na linguagem e através dela o conhecimento e o tempo dos homens ganham uma dimensão sempre renovada.” (SOUZA, 1996, p. 192)

Para Bakhtin (1998), cada palavra ao ser pronunciada evoca um contexto ou contextos nos quais viveu, mas ela também se atualiza no presente em que foi dita, pois a linguagem não ocorre em um vazio temporal, “mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Assim sendo, ‘o significado da palavra está também ligado à história através do ato único de sua realização’... (Bakhtin).” (BRAIT, 1997, p. 95)

As teorias de Bakhtin, portanto, permitem-nos conceber o dialogismo como algo inerente ao mundo em que vivemos e a todas as suas épocas. No entanto, Bakhtin não está comprometido especificamente com teorias da linguagem, mas com uma nova visão de mundo.

A prática do diálogo já fora exercitada por Bakhtin desde o início de sua produção intelectual, quando estudiosos aproximavam-se criando círculos de amizade e de troca de ideias. Foram essas interações dialógicas que possibilitaram a socialização de experiências e, assim, o desenvolvimento de inúmeros estudos científicos e filosóficos. O diálogo traduz uma ação criativa, na qual uma ideia originária desenvolve-se e adquire outro significado, outra importância. E foi com base na concepção de dialogismo que Bakhtin desenvolveu um de seus estudos mais importantes, sua teoria do romance.

As reflexões sobre o romance de Dostoievski desembocam na conclusão de que o romance é uma realidade peculiar. O romance não é o reflexo literário da vida, mas é a própria vida. O romance não pertence só ao mundo artístico, mas pertence à realidade histórica viva. O romance é parte orgânica do ser-evento. Esta interpretação do romance de Dostoievski, Bakhtin

a extrapolou para o romance como gênero. Aqui toma sua origem a ideia atual sobre o romance como algo inacabado e aberto. (BOUKHARAEVA, 1997, p. 35)

No romance bakhtiniano há uma heterogeneidade de discursos, ele é multíssono. Bakhtin afirma que se trata “não de uma linguagem, mas de um diálogo de linguagens.” (BAKHTIN, 1998, p. 101) Dessa forma, Bakhtin avança sobre o conceito de dialogismo como modelo de linguagem, elaborando a concepção de polifonia.

Bakhtin caracteriza a polifonia como a “multiplicidade de vozes e consciências independentes e distintas que representam pontos de vista sobre o mundo” (BAKHTIN, 1981, p. 32). A polifonia representa a possibilidade de várias vozes instaurarem-se e deixarem-se fazer ouvir ao longo da narrativa. Segundo Bakhtin, um discurso é polifônico quando há múltiplas e diferentes vozes que dialogam no mesmo lugar.

Muitas vezes os termos dialogismo e polifonia são tomados como sinônimos. Porém, como explicitado ao longo deste trabalho, diferenciaremos esses dois termos centrais da teoria de Bakhtin: “Pode-se dizer que o diálogo é a condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz [...]. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas.” (BARROS, 1996, p. 36)

Polifonia também retrata uma característica do texto, aquele em que o diálogo deixa-se ver, em que são percebidas as muitas vozes. O texto, desse modo, apresenta-se como um tecido de múltiplas vozes, de discursos que se entrecruzam. Bakhtin foi um dos primeiros estudiosos a deixar de olhar o recorte estático dos textos e passar a observar uma estrutura textual que constantemente (re)elabora-se nas interações dialógicas.

Os discursos que constituem a história também são polifônicos, pois são formados por diferentes pontos de vista, até mesmo por contradições e incoerências. Por exemplo, nos textos sobre a colonização do Brasil temos duas vozes distintas, a dos dominadores e a dos dominados, que pronunciam

discursos interligados entre si sobre um mesmo acontecimento, tecendo uma narrativa polifônica.

A multiplicidade de vozes que dialogam na polifonia bakhtiniana também abre espaço para um processo de transmutação e de eterno inacabamento dos sujeitos, oferecendo oportunidade para que possam reviver, subvertendo e ressignificando os papéis de dominadores e dominados, em um grande baile carnavalesco.

O filme “Caramuru: a invenção do Brasil” narra a história do descobrimento do Brasil, não apenas na voz dos conquistadores, trazendo paralelamente o ponto de vista também dos conquistados. Nessa empreitada, é utilizada uma heterogeneidade de gêneros discursivos para tecer uma narrativa polifônica.



“O carnaval é exatamente o conceito-chave para entender o desenvolvimento da ideia de Bakhtin sobre diálogo. O carnaval é aquela forma artística, usada por Rabelais, que mantém a vida.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 38) O conceito de Carnaval foi amplamente analisado e desenvolvido por Bakhtin em sua obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. “Bakhtin analisa: o carnaval é um fragmento da forma cultural maior. Esta forma é o mundo festivo popular. [...] O herói deste romance é o coletivo, é um coro popular rindo.” (Idem) O carnaval é visto nos estudos bakhtinianos como um momento de festividade, no qual a espontaneidade e a naturalidade predominam.

O carnaval é a vida acima de convenções oficialmente reconhecidas como normas e regras na sociedade, acima dos valores vigentes. O carnaval é arrebatamento pelo ser, êxtase do ser. Dessa forma o carnaval, que dá vida ao romance, aparece nele como a apoteose e o término lógico da tendência dialógica. De fato Bakhtin, que elogia o carnaval, mostra o naufrágio do indivíduo na espontaneidade carnavalesca. (BOUKHARAEVA, 1997, p. 38-39)

O carnaval na concepção bakhtiniana não é um fenômeno simples e de sentido único, pelo contrário, esse conceito reúne uma heterogeneidade de fenômenos locais que ocorrem de forma simultânea. É por meio do carnaval que acontece a metamorfose do mundo, a mudança para um novo mundo através do ponto de vista popular.

Ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; pareciam ter construído, ao lado do mundo oficial, um segundo mundo e uma segunda vida aos quais os homens da Idade Média pertenciam em maior ou menor proporção, e nos quais viviam em ocasiões determinadas. (BAKHTIN, 1999, p. 5)

Ao ser considerado como uma espécie de liberação temporária da verdade dominante, das relações hierárquicas e da alienação, o carnaval tornava-se “a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida festiva. [...] As festividades tiveram sempre um conteúdo essencial, um sentido profundo, exprimiam sempre uma concepção de mundo.” (BAKHTIN, 1999, p. 7) Nesse momento, o homem tornava-se a si mesmo, derrubando as barreiras da desigualdade que existiam, sentindo-se um ser humano entre seus semelhantes.

O carnaval (repetimos, na sua acepção mais ampla) liberava a consciência do domínio da concepção oficial, permitia lançar um olhar novo sobre o mundo; um olhar destituído de medo, de piedade, perfeitamente crítico, mas ao mesmo tempo positivo e não nihilista, pois descobria o princípio material e generoso do mundo, o devir e a mudança, a força invencível e o triunfo eterno do povo, a imortalidade do povo. Tal era o poderoso apoio que permitia atacar o século gótico e colocar os fundamentos da nova concepção de mundo. É isso que nós entendemos como carnavalização do mundo, isto é, a libertação total da seriedade gótica, a fim de abrir o caminho a uma seriedade nova, livre e lúcida. (BAKHTIN, 1999, p. 239)

O mundo, durante o carnaval, entra em um estado peculiar, é o momento do seu renascimento e da sua renovação, no qual cada indivíduo participa ativamente. O espetáculo é realizado na praça pública, onde o palco é a própria vida, por isso não há espectadores, todos são participantes. O homem apresenta-se em estado alegórico, o que, para Bakhtin, tem um importante significado para a formação de identidades.

O carnaval representa a forma como o sujeito significa a experiência do outro. “A pessoa em particular desaparece no meio carnavalesco. A multidão carnavalesca adquire traços personificados: ela mesma, constituída do povo, é pessoa única e sólida.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 38)

O indivíduo, ao participar das festividades de carnaval, passa a sentir-se “parte indissolúvel da coletividade, membro do grande corpo popular. Nesse todo, o corpo individual cessa, até um certo ponto, de ser ele mesmo: pode-se, por assim dizer, trocar mutuamente de corpo, renovar-se.” (BAKHTIN, 1999, p. 222) Essa transfiguração, pela qual passavam os sujeitos durante o carnaval, era realizada por meio das fantasias e máscaras que utilizavam.

O motivo da máscara é mais importante ainda. É o motivo mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular. A máscara traduz a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio do jogo da vida, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo da máscara é inesgotável. (BAKHTIN, 1999, p. 35)

Como oportunidade de experimentar uma “verdade” que para si parece inalcançável, o carnaval constitui-se a partir de contrastes, de jogos de oposição. Durante as festividades, são derrubadas as barreiras hierárquicas,

ideológicas e sociais entre as pessoas, projetando-se uma liberdade na qual há a ausência de deveres e de obrigações.



Baile de máscaras e fantasias carnavalescas. Momento de vivenciar a experiência de ser um burguês.

"Vi... certo Carnaval em que alguns grupos de negros mascarados e fantasiados de velhos europeus imitavam-lhes os gestos... eram escoltados por alguns músicos, também de cor e igualmente fantasiados."

(Scene of Carnival – Jean Baptiste Debret)

Essa percepção carnavalesca do mundo propiciava um tipo particular de comunicação, uma linguagem de grande riqueza, uma forma de expressão dinâmica e mutável. O discurso carnavalesco é uma construção híbrida, no qual dialogam alteridades vivas. O carnaval

ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a libertar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (BAKHTIN, 1999, p. 30)

A visão carnavalesca incita uma releitura do mundo, pois gera grandes transformações, mesmo no domínio científico, já que promove o desenvolvimento de novas ideias e concepções.

É com o olhar dessas novas possibilidades que observamos o campo da educação, como uma forma flexível e holística de descobrir o novo e o inédito. “A abordagem da folia contemporânea retoma a idéia de um Carnaval plural, aberto a influências e a novas tendências tais como as novas mídias e a fragmentação pós-moderna.” (FERREIRA, 2008, p. 09)

2.5 Mapa hipertextual: (des)coordenadas cartesianas

As navegações de descobrimento teceram uma rede mundial de rotas, pondo em mútua relação todas as civilizações que se tinham desenvolvido ao longo da linha costeira dos oceanos. (GODINHO, 1998, p. 71)

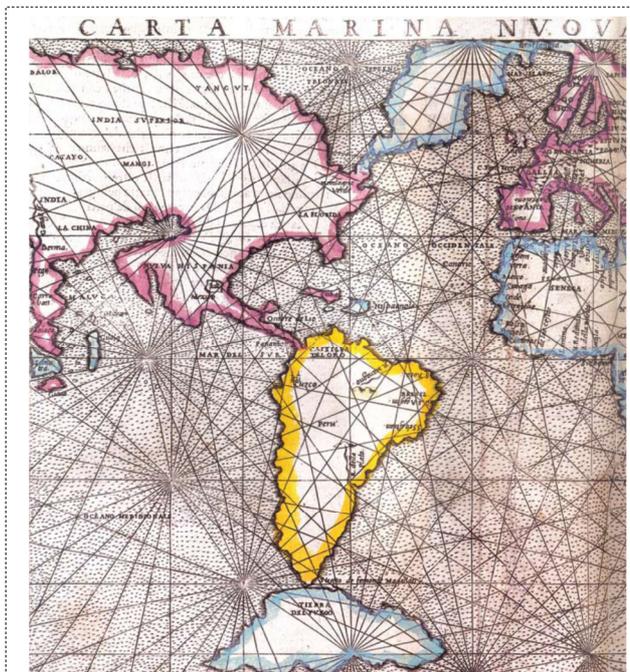
O desenvolvimento dos conhecimentos náuticos permitiu abrir caminhos em todos os oceanos e mares, traçando uma rede mundial de relações comerciais e, conseqüentemente, de comunicação.

Entre os finais do século XV e os inícios do século XVII começa a nascer [...] uma rede de comunicações marítimas, regulares e contínuas à escala planetária. [...] Redes de troca por onde circulam metais preciosos, especiarias e manufaturas, produtos de luxo e alimentos, mas também livros e tecnologias, línguas e idéias. (BARRETO, 1998, p. 273)

A carta náutica permitia que o piloto da embarcação tivesse uma noção do espaço por onde navegava, possibilitando que fossem traçadas rotas e que fosse sabida a posição da embarcação. Ou seja, a carta náutica não era feita para determinar os caminhos a serem seguidos, mas para mostrar uma infinidade de possibilidades.

Os mapas antigos, tais como as Cartas-Portulano, traziam os caminhos já conhecidos na época, uma intrincada rede de rotas e percursos. Esse tipo de mapa, de múltiplos caminhos, renuncia à segurança do previsível permitindo ao pensamento o contato com a liberdade, gozar a liberdade de escolher seu próprio percurso, ou até mesmo pegar um desvio.

Essa concepção de liberdade de pensamento necessita estar presente em todas as esferas de nossa vida, para que sejamos sujeitos autônomos preparados para percorrer e para trilhar nosso próprio caminho. A oportunidade de uma multiplicidade de percursos estimula um movimento não linear, disposto a percorrer o desvio. Na concepção benjaminiana de desvio, é perdendo-se que se encontra. A



Mapa de Girolamo Ruscelli. *Carta Marina Nuova Tavola*. 1561. Instituto de Estudos Brasileiros / USP, São Paulo.

experiência da perda de orientação incita um esforço para alcançar a saída, num jogo de desvelar e encobrir os sentidos.

Benjamin “propõe o desvio como sendo metodologicamente um caminho privilegiado – se não o mais fértil – no contexto da produção do conhecimento, posto que guarda o segredo da infinitude de caminhos a seguir.” (SOUZA, 2008, p. 46) É por meio do desvio que aprendemos a renunciar à previsibilidade, a fim de aventurar-nos sem temor no movimento incessante do pensamento, dada a permanente insuficiência e incompletude do conhecimento. “Esse caminho segue uma rota sinuosa e se arrisca pelos labirintos do pensamento, sem a menor garantia de estarmos sendo conduzidos a algum lugar, ou a algum ‘porto seguro’.” (Idem)

A construção do conhecimento, portanto, apresenta-se como um mapa de muitos destinos, sempre aberto a transformações e a

complementações, tal como um organismo vivo em constante movimento. Nessa rede de possibilidades, o conhecimento está interconectado, não há hierarquias, caso contrário não estaria de acordo com a essência do pensamento humano. Inexiste, portanto, um centro ou algo que seja primordial sobre os demais nesse sistema, pois são valorizadas as múltiplas conexões (caracterizadas pela horizontalidade) ao invés de estruturas hierarquizadas.

A rede, nesse contexto, é uma forma de organização democrática, constituída por elementos autônomos, mas que cooperam entre si e interconectam-se, de modo a complementarem-se e enriquecerem-se. São as articulações que fortalecem e expandem a rede de conhecimentos, demonstrando que uma das principais características das redes é a sua capacidade de existir sem hierarquia. Da mesma forma, a rede não possui um centro único, todas as suas conexões representam pontos da rede, locais onde ocorrem as (inter)relações entre os diversos elementos da rede, o que constitui a multiplicidade do conhecimento.

Nega-se, assim, a compartimentalização, a classificação e a verticalização do conhecimento, o que dá lugar aos encontros imprevisíveis e à visão dos conhecimentos por um novo ângulo e de forma contextualizada, ampliando as possibilidades de experimentação e de construção de um pensamento criativo e problematizador.

Desse modo, a estrutura em rede promove uma aprendizagem mais significativa, pois conhecer é tecer significações, partilhar significados, é enredar em meio à infinidade de conhecimentos, estabelecendo conexões às vezes suspeitas. Essas potencialidades das redes têm sido ampliadas com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação, e, principalmente, pelo conceito de hipertexto, que abrange a rede mundial de conhecimentos. “Pressupõe uma arquitetura complexa que define a memória e os processamentos não na forma hierárquica, [...] mas em forma de rede, uma trama aberta a múltiplas conexões planetárias, em tempo real.” (SILVA, 2009, p. 75)

A materialização da rede é o hipertexto. O seu poder é concreto e palpável: materializa-se na própria rede a cada instante, numa reconversão ininterrupta de sentidos e de subjetividades que fluem, se misturam e se dinamizam mutuamente, integrando a inteligência coletiva constituída de uma multiplicidade de vozes, de culturas e de pensamentos. (RAMAL, 2002, p.141)

O hipertexto apresenta uma forma de organização do conhecimento distinta das estruturas características da modernidade, uma vez que rompe com o paradigma da organização clássica do conhecimento ao promover a desterritorialização⁷ dos signos, possibilitando que os sujeitos caminhem desimpedidamente ao longo dos percursos do conhecimento ao eliminar as fronteiras antes existentes.

As redes hipertextuais, características da pós-modernidade, criam práticas de conhecimento compartilhado e de entrelaçamento de saberes, o que favorece as relações entre diferentes linguagens na organização do conhecimento. Se nas estruturas modernas as informações devem ser categorizadas de acordo com sua essência (definições, conceitos), nas estruturas pós-modernas os metadados compõem nichos de conhecimentos que nos permitem transitar com facilidade e estabelecer novas conexões.

⁷ No hipertexto, as relações entre os conhecimentos não ocorrem necessariamente no mesmo espaço e nem fisicamente, podem ser relações virtuais que se dão em tempos e espaços diferenciados.

Quanto aos hipertextos, podem ser tratados como uma forma de organizar e apresentar textos em arranjo não-sequencial ou não-linear. São formados por nódulos de informação e elos de associação ou relacionamento, que configuram uma rede estruturada de ideias e significados que têm a habilidade de representar a estrutura do conhecimento de quem os concebe. Para quem os utilizam, os hipertextos reservam da mesma forma a capacidade de personalização. (MATTA, 2003, p. 89)

A rede hipertextual favorece um pensamento não-linear, onde o leitor-caminhante é um sujeito ativo, que está a todo o momento estabelecendo suas próprias relações entre os diversos conhecimentos. As estruturas reconstroem-se, desdobram-se e proliferam-se à medida que novos caminhos

A multilinearidade possibilita a criação de um espaço para o exercício da autonomia do leitor, que realiza seu trabalho de significação a partir das escolhas que faz nesse ambiente, intervindo, não apenas na seleção de caminhos, mas também na construção de sentido.

são desbravados, de modo que esse é um espaço que se cria mediante o ato de caminhar, mediante a interação dos sujeitos. São as constantes bifurcações que possibilitam diferentes escolhas aos sujeitos/leitores que se aventuram em caminhos desconhecidos, rompendo com a linearidade e propondo descobertas/leituras inusitadas.

Nessa perspectiva, é preciso preocupar-se com o percurso, nas múltiplas e ininterruptas conexões e articulações nas quais o sujeito vai descobrindo, revelando e recriando significados. As possibilidades de trajeto que os sujeitos podem estabelecer nas redes de conhecimentos dão-se de forma não-linear, em um processo de construção de sentido por meio da conexão de diversos e diferentes textos verbais e não-verbais, que possibilitam a articulação entre vários conteúdos e a negociação/interpretação dos sentidos.

Frente aos avanços do campo ciência e tecnologia, muito se tem discutido sobre as potencialidades das mídias para o processo ensino-aprendizagem, questionam-se suas contribuições para os processos de construção de conhecimento. Com a disseminação das tecnologias de informação e comunicação, torna-se imprescindível revisarmos nossos modelos de educação, de forma a considerarmos a dinâmica dos processos comunicativos, representada principalmente pela lógica hipertextual.

“A palavra jazz vem do francês jaser, bater papo. O jazz de fato, é uma forma de diálogo entre instrumentistas e entre dançarinos. Representou uma ruptura brusca em relação aos ritmos homogêneos e repetitivos da valsa deslizante. [...] Se o jazz é considerado como ruptura com o mecanismo, em direção ao descontínuo, ao participante, ao espontâneo e ao improvisado, também pode ser visto como retorno a uma espécie de poesia oral cujo desempenho é ao mesmo tempo criação e composição.” (MCLUHAN, 1999, p. 314)

A configuração hipertextual dos processos comunicativos subverte a ordem monológica que vem ditando os discursos educativos e aponta inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem, sejam presenciais ou apoiados pelas arquiteturas tecnológicas. A lógica hipertextual contribui para que os meios de comunicação e informação tornem-se lugares privilegiados de produção e veiculação de diferentes linguagens, que carregam conhecimentos, informações, sentidos. Assim, a “leitura monológica dá lugar, na navegação hipertextual, à polifonia – são muitas vozes, olhares diversos, espaço para todas as leituras e interpretações possíveis.” (RAMAL, 2001, p. 48) Nessa perspectiva, o

hipertexto é uma reunião de vozes e de olhares, construído por muitas mãos e aberto para todos os links e sentidos possíveis. O hipertexto contemporâneo é, de certo modo, uma versão da polifonia que Bakhtin buscava, e, portanto, no espaço escolar, uma possibilidade para o diálogo entre as diferentes vozes, a negociação dos sentidos, a construção coletiva do pensamento, o dinamismo dialógico construído a partir da heterogeneidade, de alteridades, de multivalências, de descentramento, de heteroglossia. (RAMAL, 2002, p. 18)

Quando escrevemos e lemos na rede hipertextual, temos a possibilidade de abrir janelas e fazer *links* com outras informações de outros textos. É claro que o texto virtual apresenta mais possibilidades que no papel, todavia, cada meio em que o texto é veiculado possui certo grau de hipertextualidade, ao apresentar algumas de suas características de construção.

Estamos chegando à forma de leitura e de escrita mais próxima do nosso próprio esquema mental: assim como pensamos em hipertexto, sem limites para a imaginação a cada novo sentido dado a uma palavra, também navegamos nas múltiplas vias que o novo texto nos abre, não mais em páginas, mas em dimensões superpostas que se interpenetram e que podemos compor e recompor a cada leitura. (RAMAL, 2002, p. 84)

Por meio de *links* podemos navegar por todo o hipertexto, como uma obra aberta, alegórica, de Benjamin. “Para Benjamin, cada objeto, fragmento ou insignificância contêm o todo” (KRAMER, 2008, p.17). O todo, desse modo, projeta-se na valorização de elementos heterogêneos.

Esses *links* propiciam o dialogismo entre os textos, uma intertextualidade⁸ que se instala nos textos, costurando-os e definindo-os numa interação dialógica. Para Benjamin, os *links* podem ser realizados na forma de citação. “A citação, por sua vez, é uma forma de recuperar, sempre, em um novo texto, a verdade contida na palavra alheia. Portanto, citação é também diálogo, diálogo entre textos” (JOBIN e SOUZA, 1997, p. 335).

⁸ Uma gama de autores, a “partir da sugestão de Kristeva, prefere usar o termo intertextualidade para os ‘diálogos entre discursos’ e reserva a palavra dialogismo para os ‘diálogos entre interlocutores’.” (BARROS, 1996, p. 33-34)

A intertextualidade caracteriza-se pelo cruzamento de vozes diversificadas entre os textos, formando um tecido polifônico composto pelos fios dialógicos das vozes que se (inter)relacionam. Cada uma das vozes olha de um lugar diferente e a narrativa constrói-se nesse cruzamento dos diferentes pontos de vista.

É a interatividade entre os elementos do hipertexto que rompe com as concepções de hierarquia e linearidade, movimentando e dando vida à rede.

Portanto, a interatividade passa a ser compreendida como a possibilidade do usuário participar ativamente, interferindo no processo com ações, reações, intervindo, tornando-se receptor e emissor de mensagens que ganham plasticidade, permitindo a transformação imediata, criando caminhos, trilhas, cartografias, valendo-se do desejo do sujeito. (ALVES, 2003, p. 13)

O sujeito, nesse sentido, ao interagir com essa rede heterogênea torna-se (co)autor do hipertexto. O hipertexto atua como um texto interlocutor, incitando o leitor a um querer fazer/interagir, a continuar seu percurso por caminhos que se constituem ao caminhar, impregnado pelo desejo de buscar algo novo. Caminhar pela rede hipertextual é uma atividade que requer do leitor o movimento de ir e vir, é uma constante interconexão do dito, dos enunciados verbais e não-verbais, com seus conhecimentos prévios em busca de sentidos para o não-dito. Desse modo, o sentido do texto não preexiste

“O conceito de interatividade é bastante antigo e, pelo menos metaforicamente, toda obra de arte de qualidade traz em si o potencial interativo. No entanto, com o advento das novas tecnologias, aparece uma maior ênfase num determinado tipo de interatividade. No caso específico da hipermídia, podemos pontuar que a obra em si só se torna obra no momento em que ela é fruída pelo leitor. Enfim, a leitura é elemento constitutivo na realização do trabalho.” (LEÃO, 2005, p. 34)

à leitura, é gerado durante a atuação do leitor, o que possibilita a dissolução das fronteiras rígidas entre leitor e escritor. O leitor, a partir de sua colaboração/interação, torna-se também um escritor, um co-autor, que, ao interpretar, dar sentido ao texto no momento da leitura, possibilita que a rede hipertextual esteja em constante atualização.

Esse sujeito, ao navegar pela rede, depara-se com temas ou problematizações da realidade concreta, defronta-se com um emaranhado complexo de discursos políticos, religiosos, sociológicos, psicológicos, culturais, históricos, entre outros, “que atravessam a nossa compreensão das questões cotidianas, exigindo uma formulação que escapa a uma única disciplina acadêmica.” (SOUZA, 1997, p. 333)

O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. Um conglomerado de conhecimentos e métodos heterogêneos chamado filologia, linguística, estudos literários, metaciência, etc. Partindo do texto, eles perambulam em diferentes direções, agarram pedaços heterogêneos da natureza, da vida social, do psiquismo, da história, e os unificam por vínculos ora causais,

ora de sentido, misturam constatações com juízos de valor.
(BAKHTIN, 2003, p. 319)

A organização reticular potencializa a interação entre as disciplinas, construindo um conhecimento mais dinâmico, pois enfatiza a negociação entre os diversos saberes, buscando a construção plural e híbrida do conhecimento entre os diferentes discursos sobre o mundo. A interdisciplinaridade é resultado dessa interatividade entre as múltiplas vozes que emergem dos diversos campos do conhecimento.

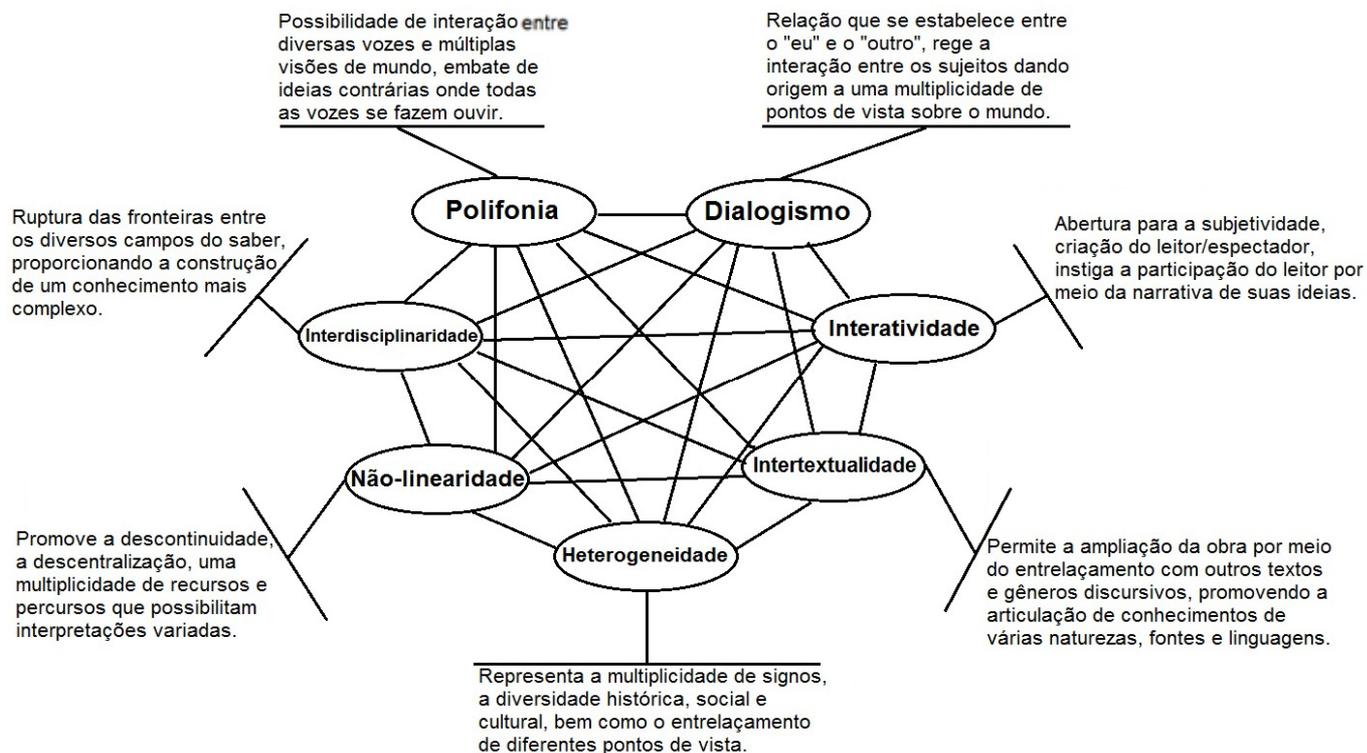
O conhecimento, portanto, é tecido por fios advindos de diferentes campos do saber e de diversas naturezas, que se entrelaçam em um constante movimento, tecendo-se e destecendo-se, de modo a formar uma rede hipertextual. O hipertexto flexibiliza as barreiras entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando infinitas conexões de maneira reticular.

“Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Assumir uma postura interdisciplinar permite desenvolver reflexões acerca do processo de construção do conhecimento, buscando superar as relações dicotomizadas. Ao possuímos uma maior compreensão das múltiplas interconexões que se estabelecem na constituição do conhecimento, será possível atravessarmos as fronteiras disciplinares, de modo a estarmos preparados para apreender cada vez mais a complexidade do mundo contemporâneo.

O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição. Bakhtin quer perceber a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade, o universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica. (BRAIT, 1997, p. 340)

O hipertexto é uma construção aberta, propícia às relações dialógicas entre os caminhantes da rede. As narrativas produzidas nessas interações são formadas por diversos gêneros discursivos – sejam jornais, vídeos, poesias, músicas, literatura, pinturas, livros, mídias, esculturas, propagandas, dentre vários outros –, que trazem inúmeras vozes que dialogam de forma a construir os mais diversos conhecimentos. Essa heterogeneidade de vozes presente nas conexões da rede hipertextual traz, portanto, uma multiplicidade de linguagens. A tessitura de significados da rede hipertextual ocorre no desdobramento e na presença dessas várias obras em uma só (um texto remete-se a outros), caracterizando a intertextualidade dos conhecimentos. O hipertexto, nesse sentido, é uma obra inacabada, incompleta, em constante construção e modificação, em constante metamorfose.

A dinamicidade da rede decorre do conjunto de suas propriedades que caracterizam sua forma de estruturação, sendo que nenhuma delas é mais importante que a outra. É a (inter)relação entre essas propriedades que estabelece a topologia da rede. Podemos ver na representação abaixo algumas propriedades da rede hipertextual:



Características hipertextuais – esquema elaborado pelo autor.

Na rede hipertextual, como um mapa de muitos caminhos, os sujeitos reconstróem e remodelam seus universos de sentido ao navegarem, alargando os horizontes de sua compreensão de mundo. Assim, temos o hipertexto como um mapa-múndi, que abarca a complexidade do conhecimento. O navegador, ao lançar-se em meio às tramas hipertextuais, tecendo seus próprios *links*, participa ativamente do desenho desse mapa ao traçar seus próprios caminhos hipertextuais com a intenção de descobrir algo novo. Nessa perspectiva, a estrutura do hipertexto é como um mapa que apresenta os diferentes caminhos possíveis na construção do conhecimento.

Navegação, portanto, é uma metáfora espacial para designar a ação de mover-se dentro de um sistema hipertextual. Significa desenhar um percurso na rede hipertextual, traçando caminhos entre os *nós* que compõem a rede, de maneira que esse deslocamento é o que proporciona a aprendizagem, a busca de um conhecimento mais complexo. É por meio da navegação que o sujeito localiza-se nesse ambiente e escolhe o percurso a seguir e o destino a que deseja chegar. “Navegar, em linhas gerais, é a arte de encontrar um caminho que leve de um local a outro.” (LEÃO, 2005, p. 122)

Dessa forma, o caminho, essa busca constante pelo conhecimento, vale mais que a chegada, o ponto final, pois é a navegação, a movimentação entre os *nós* do sistema, que possibilita ao sujeito interagir com diferentes elementos da rede, construindo um conhecimento heterogêneo.

Durante a navegação é feito o mapeamento do percurso trilhado por cada sujeito, são desenhados mapas pessoais, desse modo, cria-se uma nova concepção de cartografia a partir das conexões estabelecidas na rede e dos pontos de ancoragem. Essa nova cartografia oferece-nos um leque de possibilidades de significações e apresenta-se na forma de uma rede hipertextual.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

Joao Cabral de Melo Neto.

2.6 Comunicação em rede: das cartas marítimas ao GPS

Até a alta Idade Média, o grande público analfabeto tirava seus conhecimentos das imagens que encontrava sobretudo nos vitrais das igrejas e nas peças de tapeçaria. Havia também escultores capazes de transmitir no capitel de uma única coluna as mensagens de um capítulo inteiro da Bíblia. Da mesma maneira expressavam os antigos cartógrafos seu mundo imaginário em representações alegóricas e mitológicas. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 17)

Conforme vimos nos primeiros escritos deste trabalho, os conhecimentos que os homens possuíam antigamente eram baseados na oralidade, na narrativa de experiências. Depois, como artifícios de memória, foram surgindo as primeiras tecnologias que possibilitavam melhorar a guarda e a divulgação desses conhecimentos. Primeiramente surgiram o desenho e a escrita como formas de registro e de socialização, assim, o conhecimento saiu da mão de poucos para tornar-se múltiplo e à disposição de todos.

A criação da imprensa, na metade do século XV, possibilitou uma vasta ampliação dos conhecimentos marítimos, conseqüentemente, um maior número de leitores/marinheiros teve acesso a exemplares que jamais teriam em suas mãos. Além disso, a reprodução de originais ganhou mais inteligibilidade dos dados oferecidos. Os gêneros de documentação cartográfica eram riquíssimos em linguagens, com inúmeras informações sobre escalas matemáticas, relevo, hidrografia, fauna, flora, tribos indígenas e suas culturas, riquezas para extração.

O invento da gravação e da imprensa, a seu turno, deu grande impulso à Cartografia. Até então a posse de mapas era um privilégio de reis, príncipes, potentados e companhias de navegação. Com esse invento, os vistosos e caríssimos mapas manuscritos foram substituídos por uma produção abundante, que assegurou, assim, sua divulgação e socialização. (FURTADO, 1959, p. 14)

A cartografia e as tecnologias de navegação nasceram e desenvolveram-se a partir das necessidades práticas de expansão ultramarina (FURTADO, 1959). Possibilitaram o desenvolvimento de outras formas de comunicação da memória coletiva, outros tipos de linguagens além da oralidade.

Assim, nas divisões periódicas da história da memória, passa-se, sucessivamente, das sociedades sem escrita para o desenvolvimento da memória, indo da oralidade para a escrita, da Pré-história para a Antiguidade; em seguida, para o equilíbrio entre o oral e a escrita na época medieval; depois, ao progresso da memória escrita do século XVI até os nossos dias (RICOEUR, 2007, p. 398).

A fim de garantir a permanência da memória de seu grupo, as pessoas desenvolveram inúmeras formas de expressarem-se, de popularizarem seu discurso, de fazerem-se compreender, de maneira que essa

memória, ao ser lembrada, relembrada e vivenciada por diversos outros grupos, torna-se uma memória coletiva. É esse conjunto de instrumentos pelo qual o ser humano se expressa: sons, imagens, estruturas, códigos, narrativas, que é responsável por formar o maior patrimônio da humanidade, sua obra coletiva, sua história, ou seja, sua herança cultural. (GONTIJO, 2004)

Nos dias de hoje, as mídias estão popularizando-se como veículos de comunicação das diferentes formas de linguagem, que se empenham em traduzir as experiências humanas, os registros de seu passado, a sua condição presente e as expectativas futuras.

Desde quando surgiram outras linguagens além da oralidade, o homem percebeu que as narrativas não precisavam ser necessariamente compostas por elementos homogêneos, que era permitida uma pluralidade de jogos de linguagens, articulando discursos de origens e naturezas diversas, além dos múltiplos fragmentos dos diversos textos cotidianos. “Dessa forma, ao se (re)constituir uma narrativa mediática, por exemplo, vai ser observado que ela se compõem de textos diversos que, em si mesmo, são pequenas materializações das falas sociais.” (LEAL, 2006, p. 24)

“A narração, em seu aspecto sensível, não é de modo algum o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente, com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito.” (BENJAMIN, 1986, p. 221)

A razão de ser das mídias são as narrativas, a comunicação humana. A mídia é uma forma de ampliação das relações comunicativas, destituindo-as de tempo e espaço e tornando as narrativas ubíquas. Pois, “nessa mistura, tempos são apagados, perdidos, mesmo porque toda narrativa existente, contada, é sempre presente, atual.” (LEAL, 2006, p. 25)

Todavia, a mídia não se constitui em um simples repertório de narrativas difundido por diferentes gêneros discursivos, mais do que isso, apresenta uma linguagem própria que envolve seus interlocutores na produção de conhecimentos e de sentidos. As narrativas midiáticas permitem aos sujeitos definirem as suas próprias experiências.

Os dispositivos mediáticos, portanto, não são vistos como os únicos determinantes nem dos limites das narrativas nem de sua pragmática. Isso não é dizer que eles sejam indiferentes. Ao contrário. As narrativas, produzidas ao mesmo tempo na mídia, nas ruas, na história, nas realidades e na vida social, constituem-se exatamente nos embates, nas interfaces entre as diversas forças, os diversos poderes, saberes, lugares. (LEAL, 2006, p. 26)

É notório que no mundo de hoje as mídias têm contribuído para que as pessoas leiam e escrevam mais. Esses diferentes modos de escrita e de leitura, mais espontâneas e interativas, configuram-se como novas formas de gêneros discursivos. Desse modo, as mídias possuem um conjunto de linguagens inerente a esses gêneros discursivos. São linguagens que trazem os mais variados tipos de signos.

Portanto, os novos meios de comunicação, aqui representados pelos gêneros discursivos, podem potencializar as formas de expressão, são pontos de apoio exteriores para a memória, que auxiliam na preservação e na comunicação dos rastros do passado. Desse modo, a memória coletiva apoia-se sobre uma narrativa, que pode estar presente e difundida em diferentes gêneros discursivos. Estes são representados por diversos meios de comunicação difusos no meio social e cultural: softwares, sites (hipermídia e multimídia), livros didáticos, jornais, obras literárias, histórias em quadrinhos, vídeos, jogos e desenhos animados, dentre outros. Os gêneros discursivos constituem-se em lugares de memória, testemunhas de um processo de construção do conhecimento.

Para Bakhtin, o gênero vive do presente, mas recorda seu passado, seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. A vida do gênero é marcada pela capacidade de renovar-se em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual. Os gêneros discursivos criam verdadeiras cadeias que, por se reportarem a um grande tempo, acompanham a viabilidade de usos da língua num determinado tempo. (MACHADO, 1997, p. 155)

Nesse sentido, os gêneros discursivos são modos socialmente criados de usar a linguagem, auxiliam-nos a caminhar pelos complexos labirintos da comunicação. Para Bakhtin, a utilização da linguagem dá-se por meio de enunciados (orais e escritos), que refletem as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana.

As constantes modificações comunicacionais, que presenciamos no nosso dia-a-dia, instigam os sujeitos a diferentes práticas de leitura e escrita proporcionadas pelo diversos gêneros discursivos (imagens, sons, textos, notícias, dentre outros).

Essa leitura-escrita é enraizada na vida, interativa, dirigida a interlocutores reais. Uma leitura que, em seu percurso hipertextual, se converte em escrita nas intervenções feitas nos textos, nos contatos via livros de recados ou e-mails. Escrita que se inscreve no já escrito e o re-escreve. Leitura-escrita que se constitui num diálogo constante com os textos dos diferentes links e com pessoas. (FREITAS, 2009, p. 58)

Logo, as práticas de leitura e de escrita ao serem apropriadas por seus interlocutores, que as modificam e criam novos códigos, símbolos e expressões, tornam-se mais significativas aos seus usuários. Nessa perspectiva, questionamo-nos: “a escola conhece essas práticas de leitura-escrita, esse letramento digital de seus estudantes?” (FREITAS, 2009, p. 07) Quais os gêneros discursivos privilegiados nas escolas atualmente?

A teoria de Bakhtin pode ser um ponto de partida para começarmos a refletir sobre as linguagens que estão surgindo juntamente com os meios de comunicação e informação.

Embora esse autor tenha escrito seus textos numa época em que a internet era algo ainda impensável, seus conceitos podem ser atualizados para melhor compreendermos essa realidade. Segundo Machado (1996), as dimensões do sistema

teórico de Bakhtin parecem avançar cada vez mais para fora de seus limites, fornecendo instrumentos para se pensar questões específicas da linguagem, do pensamento, dos sistemas de signos, tal qual são vivenciados hoje em nossa cultura. (FREITAS, 2009, p. 63)

As categorias bakhtinianas podem ajudar-nos a compreender as características das novas linguagens que estão surgindo, com as necessárias atualizações de seus construtos teóricos. Podemos dizer que nos ambientes tecnológicos o indício da presença humana é a linguagem. Para Bakhtin, a linguagem constitui-se em um fenômeno eminentemente social, que se revela na interação entre os interlocutores. Assim, nos ambientes tecnológicos, os sujeitos interagem uns com os outros e sua presença é materializada por meio da linguagem.

As ideias de Benjamin também são importantes colaboradoras para o entendimento dessa nova realidade linguística, suas obras contribuem principalmente para o estudo do papel da mídia e da produção cultural hoje. Pois ele “não temia os avanços tecnológicos. Ao contrário, sua posição revela-se pioneira, identificando com relação à tecnologia aspectos tanto positivos quanto negativos, aspecto que marca sua crítica da cultura e da modernidade.” (KRAMER, 2008, p. 25)

Precisamos ser críticos na utilização dessa multiplicidade de gêneros discursivos, já que suas ações dependerão dos usos que deles faremos. Os gêneros apresentam-se como ótimos meios de comunicação e de socialização das experiências vividas pelos sujeitos, esse conjunto de linguagens tem se tornado tão comum nos dias de hoje, que vivemos em “um mundo no qual as manifestações dos discursos midiáticos passaram a atravessar a textura geral da experiência” (GUIMARÃES, 2006, p. 08).

O gênero, portanto, é um conceito plural, que traduz as possibilidades combinatórias da linguagem em todas as suas dimensões. Reportam-se aos modos de uso das línguas e são decorrentes das formas de representação do mundo cotidiano.

O gênero discursivo, tendo em vista a sua fluidez, não espera uma compreensão passiva, mas sim uma compreensão ativamente responsiva. O ouvinte, ao longo do processo de audição e compreensão, torna-se falante ativo ao dar a sua resposta (mesmo que silenciosa). “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1992, p. 131-132). Bakhtin, portanto, já contestava o modelo típico de comunicação (emissor, receptor, código, canal, fluxo de fala, etc.) ao dar um papel ativo ao “outro” no processo comunicativo.

As narrativas individuais integram a rede hipertextual de comunicação, sendo que cada uma dessas pequenas narrativas valorizam as produções culturais e favorecem a constituição dos sujeitos através de suas possibilidades de (co)autoria. Dessa forma, a existência de um gênero discursivo depende diretamente da interação, participação e contribuição do “outro” na narrativa, ou seja, depende de uma situação comunicacional inserida na experiência cotidiana.

Coexistem, atualmente, diversas formas de pensar o mundo e a história humana, o que motiva também a criação de diversos modos de expressão da memória coletiva, de difusão das narrativas por diferentes meios pelo tecido social.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2003, p. 268)

Os gêneros discursivos, nessa perspectiva, constituem-se como uma rede discursiva em constante mudança e expansão. Desapercebidamente (ou intencionalmente), durante nossas narrativas cotidianas, passamos de um

texto a outro, tornando evidente essa formação reticular, o que transparece principalmente nas narrativas midiáticas.

Afinal, os fragmentos que compõem o tecido da memória social freqüentemente advêm dos diversos produtos mediáticos. A sua recuperação, pela mobilização da memória, produz narrativas que se caracterizam exatamente pela colagem desses elementos, gerando histórias. (LEAL, 2006, p. 19)

Durante a narrativa, a escolha de certa modalidade de gênero do discurso “é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva,” (BAKHTIN, 2003, p. 282) seja pelo tipo de mensagem que se quer comunicar, seja pelo contexto ou pelos participantes.

No gênero discursivo, “a palavra ganha certa expressão típica” (BAKHTIN, 2003, p. 293), ou seja, uma auréola estilística que não pertence à palavra, mas que é dada pelo gênero em que a palavra é comunicada. Cada “campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2003, p. 262) Cada esfera da atividade humana reconhece os gêneros apropriados à sua especificidade, aos seus estilos de comunicação. E em cada época a linguagem é marcada pelo desenvolvimento de novos gêneros discursivos.

Nesse sentido, a narrativa tem propriedades transmidiáticas, ou seja, é perfeitamente adaptável a diferentes suportes.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

Bakhtin mostra-nos a diversidade de linguagens que orquestram o nosso viver, bem como aponta-nos o processo de criação e de

desenvolvimento dos gêneros discursivos, o modo como surgem e adaptam-se às nossas necessidades comunicacionais diárias.

Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários simples, que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263)

Na primeira categoria encontramos os gêneros primários, que aparecem em situações cotidianas como o diálogo, os relatos, as cartas, enquanto na segunda categoria situam-se os gêneros mais complexos que, para sua formação, absorvem e transmutam os gêneros primários.

Esses tipos variados de gêneros discursivos são ligados numa nova unidade comunicativa, o hipertexto, que potencializa o hibridismo da narrativa audiovisual, incitando a criação de gêneros híbridos. Estes gêneros abrem espaço para o choque de diferentes pontos de vista sobre o mundo, que se relacionam dialogicamente, tornando-se capazes de criar novos modelos de linguagens. A hibridização, nessa perspectiva, representa a “mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas.” (BAKHTIN, 1998, p. 156)

Deste modo, em cada momento da sua existência histórica, a linguagem é grandemente pluridiscursiva. Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos,

etc., etc. Estes “falares” do plurilinguismo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos.

Entre todos estes “falares” do plurilinguismo há profundas distinções metodológicas: com efeito, em sua base repousam princípios de seleção e constituição inteiramente diversos (em alguns casos trata-se de um princípio funcional, em outros é de um conteúdo temático e em um terceiro é particularmente sócio-dialetológico). Por conseguinte, as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras (BAKHTIN, 1998, p. 98).

É desse modo que, ao potencializar a fusão, mesclagem e interconexão de diferentes linguagens, os novos meios de comunicação apontam para a criação de novas linguagens e signos comunicacionais, que podem vir a integrar gêneros discursivos já existentes ou formas inéditas de comunicação e de pensamento.

Observamos, portanto, que a cultura eletrônica provocou uma explosão de novos gêneros e de novas formas de comunicação, ao mesmo tempo em que causou a extinção de alguns gêneros que já foram muito utilizados antigamente. Também provocou a multimodalidade dos gêneros discursivos, que agora integram vários tipos de linguagens. Os gêneros, nesse sentido, surgem a partir de uma necessidade de comunicação e da criação de um meio para sua veiculação, por exemplo, a televisão, o rádio, o jornal, o cinema, dentre outros.

Como afirmado, não é difícil constatar que nos dois últimos séculos foram as novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Por certo, não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade

social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando os gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (*e-mails*), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p. 20)

Bakhtin (2003) já previa esse processo de transmutação dos gêneros discursivos, que gerariam formas inovadoras de linguagem, mas não absolutamente novas. Surgem novos gêneros com identidades próprias ao instaurarem-se novas formas de uso e de manifestação da linguagem, mas que podem ser similares em outros ambientes. “Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.” (MARCUSCHI, 2005, p. 21)

Marcuschi (2005) afirma que “é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido” (p. 17). Podemos observar, como nos aponta Araújo (2005), a transmutação do diálogo cotidiano para os *chats*, do telefonema para o *skype*, da carta pessoal ou do bilhete para o *e-mail*, dos mapas para o GPS (Sistema de Posicionamento Global). Dessa forma, como mostra Pierre Levy (*apud* ARAÚJO, 2005, p. 96), “quando textos, imagens e sons se sobrepõem formam um hiperdocumento que pode ser acessado a qualquer momento e de qualquer lugar, basta que se disponha das condições técnicas para isto.”

Nesse sentido, para Antônio Carlos Xavier (*apud* ARAÚJO, 2005), o hipertexto é formado pela bricolagem de várias linguagens, que podem ser chamadas de hiperfônias, sendo caracterizado, portanto, por uma multisemiose. Assim, também “sendo *um modo de enunciação digital*, o hipertexto gera gêneros hipertextuais” (ARAÚJO, 2005, p. 98, grifos do autor).

Todo Mundo Tá Falando

Oswaldo Montenegro

*Todo mundo tá falando de fama
 Todo mundo tá falando de guerra
 Todo mundo tá falando de lama
 Todo mundo tá falando de terra*

*Todo mundo tá falando de medo
 Todo mundo tá falando de paz
 Todo mundo tá falando segredo
 Todo mundo tá falando demais*

*Por telefone, por Orkut, por carência
 Por site, por decadência
 Por vontade de brilhar*

*Por Facebook, por e-mail, por esmero
 Por carta, por desespero
 Todo mundo quer falar*

*Ao pé do ouvido, por gesto, por ousadia
 Timidez ou covardia
 Por não saber escutar*

*Pela TV, pelo cinema ou microfone
 Todo mundo se consome
 Mas não pára de falar!*

2.7 Educação e Comunicação: por um processo educativo dialógico

O instrumento do educador
 é a palavra.

Rubem Alves

A palavra “apprendre”, na língua francesa, reúne dois sentidos, o de “aprender” e o de “ensinar” em um ato comum entre aquele que ensina e aquele que aprende. A educação necessita ser um ato mútuo, na qual quem

ensina também aprende, da mesma forma como quem aprende pode ensinar. Essa aprendizagem dual só será possível com o estabelecimento de uma educação dialógica, polifônica, na qual podem ser ouvidas as vozes de todos os sujeitos envolvidos. A educação é uma atividade coletiva que requer a participação de todos, assim, o aprendizado não pode constituir-se em uma via de mão única, onde não há abertura para a atuação do estudante, pois nesse caso, o processo educativo será resumido à mera transmissão de informações.

Hoje, apenas aprender a ler e a escrever não basta. Para que os nossos educandos sejam capazes de ler o mundo em que vivem, é necessário que também saibam ler os textos veiculados pelas mídias, por meio de suas diferentes linguagens, e compreender sua influência nas formas de organização de nossa sociedade e de nossa cultura. Pois, “cada situação de comunicação inventa sua própria linguagem” (FOUCAMBERT, 1994, p. 87). E são essas linguagens que representam as diferentes formas de abordagem do mundo.

Nessa perspectiva, o que buscamos considerar neste trabalho é o ensinar e aprender com as tecnologias, ou seja, tecer uma reflexão sobre o papel da comunicação na educação. A comunicação no processo ensino-aprendizagem possibilita a (inter)relação entre as diversas áreas do conhecimento, entre as diferentes linguagens e entre os sujeitos desse processo.

A presença das tecnologias na educação tem representado uma infinidade de possibilidades e alternativas pedagógicas capazes de contribuir para o processo educativo, propiciando que os conhecimentos do mundo contemporâneo adentrem as salas de aula. A escola tem o objetivo de preparar os sujeitos para o mundo, para atuarem em nossa sociedade, assim, é imprescindível que articule os conhecimentos escolares com a vivência dos estudantes, seja nas esferas sociais, culturais, econômicas, históricas, entre outras. Essa vivência dos estudantes é constantemente permeada pelas tecnologias, então, se a escola deseja realmente preparar os educandos para o “mundo lá fora”, necessita considerar também os conhecimentos e as

linguagens dos meios de comunicação, contribuindo para o desenvolvimento pleno de seus estudantes.

As tecnologias e suas linguagens presentes em nosso cotidiano reorganizam as formas de apreensão do conhecimento, seja ele acadêmico ou não. É nesse contexto que podemos perceber que está surgindo uma nova cultura, que pode ser definida, em um sentido mais amplo, como novos padrões sociais de comportamentos, costumes, comunicação, atitudes e códigos, aprendizagens, crenças e valores, conhecimentos, que são compartilhados. E para que essas novas formas de apreensão do conhecimento não sejam desconsideradas nas relações ensino-aprendizagem, é necessária também uma reorganização dos processos educativos.

É preciso discutir com os professores aspectos como interatividade, interdisciplinaridade, aprendizagem em grupo, formas de avaliação, postura do professor, a importância dos saberes sociais e culturais, dentre outros, que são elementos necessários a uma prática docente hipertextual. Nessa perspectiva, essa situação nos

revela que não basta equipar as escolas com laboratórios de informática e oferecer para os professores cursos de iniciação a esses instrumentos. Isso só não é suficiente se não há discussão maior sobre o que altera na aprendizagem com o uso dessas tecnologias. (FREITAS, 2009, p. 70)

Percebemos com a fala de Freitas, portanto, a importância de refletirmos sobre a prática docente e de reformularmos as bases metodológicas da educação para o trabalho pedagógico com o uso das tecnologias. Pois, as tecnologias ultrapassam os muros das escolas trazidas pela necessidade de atualização da educação, mas, sobretudo, por uma necessidade de aprendizagem dos próprios estudantes.

Essa reformulação metodológica faz-se necessária para que não se adotem práticas tradicionais de ensino no uso das tecnologias, trazendo no novo o sempre igual, mas que proporcione um novo sentido para a Educação.

Para recuperar o sentido de educar, de ensinar ou aprender como experiência de cultura, professores e estudantes precisam se tornar narradores, em que pesem as condições precárias de trabalho e o contexto contemporâneo que degrada sua experiência. (KRAMER, 2008, p. 24)

O excesso de informações sobre os conteúdos que a escola ensina não nos toca, de modo que falta sentido, falta experienciar o que está sendo aprendido. O que também aniquila a experiência na educação é a falta de tempo, pois os currículos estão cada vez mais cheios de informações. Esse bombardeio de informações causa a desumanização do conhecimento, por isso precisamos pensar um novo conceito de educação, que para Benjamin, nas palavras de Kramer (2008, p. 24), “requer pensar alternativas pedagógicas em que professores e estudantes são incentivados a recuperar a capacidade de deixar rastros, de imprimir marcas e ser autores.”

A construção de uma nova concepção de educação na sociedade contemporânea enseja, portanto, discutir os conceitos de formação cultural e de experiência (também considerada formativa) propostos por Benjamin, que promovem uma abertura aos diversos sentidos do conhecimento, em busca de mais possibilidades para o processo de formação dos sujeitos. Para Benjamin, pensar a educação é

pensar o mundo e os acontecimentos ao contrário, compreender a história e a educação a contrapelo, ou seja, na direção contrária à esperada. É manter-se crítico, entendendo que o passado poderia ter sido diferente do que foi e o futuro pode ser diverso do que se anuncia. Pensar a educação e a prática educativa à luz dos ensaios de Benjamin exige indagar sobre o tempo em que vivemos e sobre o papel da escola; exige reverter a posição da escola que, com frequência, quer transmitir o passado para preparar um suposto futuro, mas deixa o presente intocado, sem mudança, muitas vezes sem sentido. (KRAMER, 2008, p. 24)

III - FORMAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE NOVOS MARINHEIROS

Pela Internet

Gilberto Gil

Criar meu web site
Fazer minha home-page
Com quantos gigabytes
Se faz uma jangada
Um barco que veleja ...(2x)

Que veleje nesse informar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu orixá
Ao porto de um disquete de um micro em Taipé

Um barco que veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve meu e-mail até Calcutá
Depois de um hot-link
Num site de Helsinque
Para abastecer

Eu quero entrar na rede
Promover um debate
Juntar via Internet
Um grupo de tietes de Connecticut (2x)

De Connecticut de acessar
O chefe da Mac Milícia de Milão
Um hacker mafioso acaba de soltar
Um vírus para atacar os programas no Japão

Eu quero entrar na rede para contatar
Os lares do Nepal, os bares do Gabão
Que o chefe da polícia carioca avisa pelo celular

Que lá na praça Onze tem um videopôquer para se jogar...

3.1 Formação de professores: desafios e possibilidades

O eixo norteador das ações relacionadas à formação de professores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, na qual a formação inicial é definida como aquela ministrada em nível de graduação. O debate sobre os temas constantes nessa lei que se referem à formação de professores

gira em torno da docência, do currículo, da relação entre ensino e aprendizagem e de uma articulação entre teoria e prática, o que possibilitaria aos futuros professores compreender o contexto da escola e da sala de aula por meio do contato com essas realidades durante a formação inicial e continuada. (VEIGA e SILVA, 2012, p. 9)

A formação de professores para a Educação Básica está especificada no Título VI (artigos 61 a 67) da lei, que trata dos Profissionais da Educação, no qual são apresentados os princípios básicos que norteiam a formação dos profissionais da educação, apontando desde os requisitos básicos para o ingresso e permanência na carreira do magistério até os indicadores de valorização desses profissionais.

De acordo com o artigo 62 da LDB, é competência do governo (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). Um fator interessante, é que a lei também assinala como um dos fundamentos do processo de formação dos profissionais da educação o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e em outras atividades, conforme dispõe o artigo 61. Serão aproveitados cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas, segundo o artigo 62-A.

Além da formação inicial, a LDB garante a formação continuada aos profissionais do magistério “no local de trabalho ou em instituições de

educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, artigo 62-A, parágrafo único). A lei também dispõe que os institutos superiores de educação deverão manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (artigo 63, inciso III).

A LDB, ao final do Título VI, aponta no artigo 67 os referenciais para a construção de uma política educacional de reconhecimento e de valorização dos profissionais da educação, um importante requisito para alcançarmos uma educação de qualidade. E no 1º e 2º parágrafos deste artigo também é valorizada a experiência docente como pré-requisito para o exercício de outras funções, tais como as de direção, coordenação e assessoramento pedagógico.

Conforme mencionado anteriormente, segundo a LDB, a formação inicial de professores constitui-se apenas no início do processo formativo, fornecendo as bases relacionadas à profissão docente para que o sujeito estabeleça-se como um educador e comece a atuar. Dessa maneira, “a formação inicial constitui o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, ao longo de toda a carreira, que prepara apenas para a entrada na profissão” (FLORES *apud* BORGES, 2012, p. 53).

A formação, entendida em um sentido amplo, é uma preparação contínua para a vida, o professor carece sempre de novas aprendizagens para exercer sua profissão. Formação remete-se à ideia de percurso, trajetória, um constante vir a ser. Nessa perspectiva, a formação

assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 20)

O professor, portanto, é um agente em transformação, sendo si mesmo o principal autor desse processo. É própria da condição humana a incompletude, somos seres inacabados, o que estimula nossa capacidade de

criar e buscar algo novo. Para Paulo Freire (1996), a concepção de formação contínua e permanente é resultado dessa condição de inacabamento do ser humano, bem como da consciência desse inacabamento. Não somos seres determinados, mas seres de possibilidades, o que implica a inserção do sujeito inconcluso num permanente processo de busca.

É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, como temos constatado ao longo da história da humanidade. Essa história é escrita e modificada a cada segundo por determinações sociais, fruto do progresso da ciência e da interferência do homem nos rumos da nossa sociedade. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 14)

No processo de formação, o professor como ser em construção não pode assumir uma postura passiva, impele-se que ele, como sujeito ativo desse processo, assuma “um compromisso intencional com sua prática, da qual ele é construtor a partir do que projeta e idealiza para atingir seus objetivos, pautados não em interesses individuais, mas coletivos.” (VEIGA e VIANA, 2012, p. 32)

De tal modo, o ato de ensinar, como experiência especificamente humana, exige compreendermos “que a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 98). Busca-se, desse modo, um sujeito comprometido com a educação e com a sociedade, para que se torne

um professor com capacidade crítica e inovadora, capaz de participar nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação coletiva, consciente do significado da educação. Enfim, que seja um profissional formado para compreender o contexto social no qual se efetivará sua prática docente. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 27)

Essa postura ativa é essencial, pois todo docente enfrenta um grande desafio: ensinar uma sociedade que está em constante mudança.

Conseqüentemente, essa tarefa exige do professor uma nova postura, de tal maneira que ele também se torne o impulsionador das mudanças no âmbito educacional. Nesse sentido, para que o professor não fique sempre a reboque das transformações sociais, é fundamental que pensemos a formação docente direcionada para a autonomia dos sujeitos.

Assim, as mudanças que se sucederam no planeta, em todas as sociedades, afetaram e continuam afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e, conseqüentemente, a escola, embora, havendo de convir, esta nem sempre consiga acompanhar as mudanças ao compasso das transformações que acontecem na sociedade. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 15)

Em um mundo de mudanças, não vemos grandes transformações na educação por estas serem sempre superficiais. Assim, muito se cria, no entanto a escola retoma os velhos modelos, sendo que grande parte das inovações e modificações no campo da educação que vem ocorrendo, sem o comprometimento necessário, visam apenas à manutenção da ordem vigente.

Se neste momento histórico não quebrarmos antigos paradigmas e não soubermos reinventar o novo, perderemos, talvez para sempre, a possibilidade de humanizar as práxis educativas e, portanto, perderemos, mais uma vez, a chance de dar novas perspectivas formativas e novas possibilidades de convivência solidária às gerações futuras. (FRANCO, 2002, p. 122)

Destarte, a sociedade impele uma profunda transformação das antigas práticas educativas, de forma que essas inovações possam adentrar as salas de aula a partir de um processo crítico de elaboração curricular. Todavia, inovação não é apenas a inclusão de novas disciplinas ou de novos recursos tecnológicos na proposta curricular, é antes uma mudança metodológica.

Essas experiências inovadoras, por conseguinte, têm contribuído para repensarmos a formação dos profissionais da educação. A inovação edificante na formação de professores

possui sua epistemologia fundada no caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente, procurando maior comunicação e diálogo com saberes locais e os diferentes atores, realizando-se em um contexto que é histórico e social, porque humano. Nela, o conhecimento tende a não ser dualista, na medida em que se baseia na superação de dicotomias históricas (VEIGA et al., 2001, p. 11).

A formação docente, antes de tudo, necessita caracterizar-se como um espaço de reflexão, de participação, e ser pautado no diálogo, em uma atitude coletiva de intercâmbio de experiências, a fim de traçar novos caminhos e perspectivas para o campo educacional. O processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, necessitamos interagir com o “outro” para construirmos o conhecimento, assim, o diálogo pode ser considerado como instrumento de transformação social (FREIRE, 1996).

É necessário fortalecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios. Nesse contexto, as relações interpessoais devem desenvolver-se na dimensão da horizontalidade, que estabelece um clima propício para que os futuros professores se tornem sujeitos ativos na relação social e participantes de seu tempo, a fim de superar as relações verticais assentadas nos princípios do autoritarismo e da subserviência. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 21-22)

É por meio da elaboração de projetos coletivos que se estimulam as ações individuais. Logo, a formação docente por meio de uma rede de conhecimentos e interações entre pessoas, instigando o aprender com a experiência do “outro”, contribui para formar uma visão compartilhada da

prática educativa. Conforme relata-nos Paulo Freire (1981, p. 79), as pessoas possuem a capacidade de educarem-se mutuamente: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo."

"A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo." (FREIRE, 1996, p. 115 – grifos do autor)

Temos, então, uma prática educativa não apenas como uma simples forma de repetição e de aplicação do conhecimento, mas como espaço de reflexão e de criação de novos saberes. Assim, na "formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática." (FREIRE, 1996, p. 39) É fundamental possibilitar aos professores oportunidades de reflexão sobre sua prática, fazendo da própria experiência uma importante fonte de construção de novos conhecimentos.

Uma prática docente atualizada, mais próxima do cotidiano dos educandos, tem o objetivo de trabalhar conhecimentos contextualizados, interconectados a essa sociedade em transformação.

Um professor tradicional, simples repetidor de conhecimentos, que visa à mecanização do conhecimento, é um profissional em vias de extinção no mundo de hoje.

Nesses casos, é possível realmente admitir que o professor pode, sem grandes dificuldades, ser substituído pela tecnologia. Tudo se passa como se a realidade pudesse ser compartimentada ou como se os problemas surgidos pudessem ser identificados com um rótulo que indicasse o componente curricular que poderia ser responsável para a solução. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 18)

Assim, o professor repetidor pode "sem grandes dificuldades, ser substituído pelos atraentes recursos tecnológicos disponíveis, tais como: banco

de dados, internet, entre outros” (VEIGA *apud* VEIGA e VIANA, 2012, p. 19).
Todavia, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 22 – grifos do autor)
Formar é muito mais do que treinar os educandos para a realização de determinada tarefas, assim, o

papel do professor jamais poderá ser substituído por uma máquina se o nosso compromisso for com uma educação para a emancipação. Os recursos tecnológicos são instrumentos que devem ser utilizados para facilitar o acesso ao conhecimento e à sua produção, mas, por si só, jamais terão condição de desempenhar sozinhos o papel de formadores de massa crítica, de agentes sociais. (VEIGA e VIANA, 2012, p. 32)

Essas são algumas das concepções que carecem ser modificadas durante o processo de formação dos professores, porém, sabemos que a transformação das práticas educativas não ocorrerá repentinamente, pois se trata de um processo de construção histórico.

Contudo, o início desse processo de mudança parte do próprio professor, ao problematizar a prática docente, tornar-se pesquisador da própria prática, em uma atitude de promover o aprender a aprender e o aprender a lidar com os desafios da sala de aula. O professor, assim, torna-se

um estudante permanente, um leitor atento, um pesquisador inquieto. A incompletude do conhecimento humano remete à busca constante de informação atualizada e à produção de conhecimentos novos e significativos no campo de atuação profissional, em um movimento que engloba os contextos social, econômico, político e cultural. (BORGES, 2012, p. 37-38)

Com essa concepção de docência, os professores estarão preparados para atuar nas diversas instâncias educativas da sociedade, pois

possuirão uma formação multidimensional, voltada às novas demandas de educação.

3.1.1 Formação continuada de professores

A formação continuada é entendida como possibilidade de atualização e de aprofundamento dos saberes relacionados à educação, uma renovação do saber-fazer educativo, não devendo ser considerada como uma forma de “tapar buracos” da formação inicial.

Desse modo, a expressão “reciclagem” dos professores não condiz com a proposta de uma formação continuada, até mesmo porque, além de considerar o professor um objeto a ser reaproveitado, traz a ideia de “refazer o ciclo”, no sentido de que os professores estarão sempre presos nessa revisitação da formação anteriormente recebida e não poderão dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional (FERNANDES, 2012).

É imprescindível concebermos a formação de professores como um processo, um *continuum*, a fim de que o educador expanda seus conhecimentos, de modo a ser capaz de integrar o desenvolvimento do mundo ao desenvolvimento das práticas educativas. Da mesma forma, a formação continuada também está relacionada com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. A formação, portanto, “não se conclui; cada momento abre possibilidades para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/inação da realidade pessoal e profissional” (PORTO, 2000, p. 14).

A formação continuada é um processo de desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional, em continuidade com a formação inicial, no qual o docente realiza uma releitura das experiências vivenciadas. Assim, a prática docente estaria sendo constantemente reelaborada, pois não há uma

prática definida, mas um constante processo de criação e de atualização em busca de um saber-fazer docente sempre novo.

Reformular a prática educativa também requer transformar as condições nas quais ela se insere. É mister que a formação de professores, ao caracterizar-se como um processo dinâmico, esteja em constante sintonia com as necessidades apresentadas pelo contexto educativo, respondendo aos desafios apresentados à prática docente.

Sabemos que a realização da formação continuada não deve partir apenas da ação dos professores, são necessárias políticas públicas comprometidas com essa necessidade educacional, capazes de abranger toda a variedade de profissionais da educação e com certa periodicidade, pois as transformações sociais batem à porta das salas de aula todos os dias.

3.1.2 Considerações sobre o currículo para formação de professores

Currículo é o conjunto de estratégias para se atingir as metas maiores da educação. (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 16)

O currículo é um instrumento que traz os possíveis caminhos para a prática docente, abrange o conjunto de estratégias e de processos vivenciados na prática pedagógica que visam promover experiências educativas, caracterizando-se como o articulador das relações entre professor e estudante, teoria e prática.

Infelizmente, “temos nos deparado com formas lineares de organização curricular nos cursos de formação de professores em nosso país” (VEIGA et al., 2001, p. 11). Currículos que são elaborados como uma lista de disciplinas organizadas hierarquicamente, e não como um processo de construção social. A ênfase na departamentalização influencia diretamente na

elaboração do currículo, “fragmentando-o e criando ou reforçando hierarquias no saber, dificultando, no processo de formação docente, a compreensão das interfaces entre o senso comum e o saber científico.” (VEIGA et al., 2001, p. 18)

Um currículo linear, hierarquizado, compartimentado, pouco contribui para a transformação das salas de aula e da formação docente, pois a vida não é orientada por um manual, ela é dinâmica e imprevisível.

Em uma sociedade complexa como a atual, dificilmente se pode reportar a um currículo para a formação de professores como constructo social perene, como algo passível de universalização. Um currículo dessa natureza estará sempre sujeito às relações espaço-temporais da sociedade, das instituições e dos indivíduos que o configuram. (BORGES, 2012, p. 49)

O currículo reflete uma concepção de educação, dessa forma, antes de tudo é necessária uma mudança de concepção de seus elaboradores, para que o currículo não se torne um mantenedor de antigas práticas. Ao abrir-se ao diálogo, o currículo estará aberto às possibilidades de construção de práticas criadoras e significativas, à recriação de “conteúdos curriculares, métodos de ensino, materiais didáticos e avaliação de forma que sejam ajustados às características dos alunos.” (VEIGA e VIANA, 2012, p. 30)

“Um currículo pensado e estruturado com base em referenciais aglutinadores que dão sentido à organização gradativa dos seus respectivos conteúdos preserva a indispensável articulação entre teoria e prática, elementos imprescindíveis ao currículo para a formação de professores.” (BORGES, 2012, p. 48)

Necessitamos de um currículo que vislumbre a mudança ao preparar o professor para refletir criticamente sobre a educação e sobre a sua própria prática docente, para que possa intervir nos contextos dos quais participa. Nesse sentido, como espaços de reflexão, o currículo carece ser “visto menos como um plano a cumprir e mais como um processo que se constrói na interação entre o atuar e o refletir” (FRANCO, 2002, p. 100).

A proposta de um currículo para a formação de professores necessita “buscar pontos articuladores comuns, bases de um processo contínuo de reflexão/avaliação, contrapondo-se à ideia de um modelo, e mais ainda de modelo único, que jamais poderá contemplar a complexidade” (FRANCO, 2002, p. 100) apresentada pelo campo da educação. Pensar um currículo implica

considerar o currículo numa perspectiva dialética, qual seja, um configurador de práticas sociais e culturais, ao mesmo tempo que funcione como um articulador e inovador dessas práticas, ou seja, um currículo que deve ser encarado como um projeto cultural, bem como converter-se em cultura real (FRANCO, 2002, p. 99).

Torna-se imprescindível a inclusão de temas culturais e sociais, emergencialmente aqueles relacionados à profusão de tecnologias em nosso cotidiano, no sistema curricular voltado para a formação dos professores, uma demanda que nem sempre é contemplada nos cursos de formação docente. “Esse corpo de conhecimentos não pode ficar circunscrito à esfera do currículo oculto ou em atividades optativas que raramente alcançam um espaço de materialidade na operacionalização curricular das licenciaturas.” (BORGES, 2012, p. 57)

Essa dimensão cultural na formação docente, por ser fluida e estar relacionada a todos os campos curriculares, não se caracteriza como uma disciplina específica, no entanto, está permeada entre todos os conhecimentos e práticas presentes no projeto curricular. A construção de propostas curriculares diferenciadas, portanto, perpassa a elaboração de um

currículo integrado, que pode ser compreendido como resultado de um trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores, um trabalho orientado pelo enfraquecimento das fronteiras que determinam as diferentes disciplinas e suas relações recíprocas. A integração, entendida como uma postura epistemológica e metodológica que vai além da mera

justaposição de conteúdos, torna-se elemento indispensável à organização de currículos que tenham esse propósito formativo. (BORGES, 2012, p. 48, grifo do autor)

O currículo para a formação de professores, desse modo, requer estar pautado na relação de reciprocidade e não em uma coleção de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, que visam o controle e a alienação. Os currículos integrados favorecem uma relação aberta entre os conhecimentos e, assim, a adoção de práticas docentes coletivas e a realização de um trabalho interdisciplinar, possibilitando o fim da hierarquização e da linearidade no sistema curricular. Para a elaboração de um currículo nesses termos, é imprescindível uma postura crítica de seus atores e autores perante a educação e a sociedade.

O currículo integrado para a formação de professores que almejamos para um contexto educativo novo, demandado por uma nova escola, em uma perspectiva solidária, é, sobretudo, orientado por novos conhecimentos que só terão sentido e legitimidade social à medida que respondem às questões sociais prementes. (BORGES, 2012, p. 40)

Ao ser construído a partir de um debate amplo, com todas as instâncias da educação, de forma dinâmica e por diferentes sujeitos que o vivenciam, o currículo integrado considera as diferentes vozes sociais, principalmente aquelas marginalizadas da cultura escolar. Um currículo aberto incita a participação de todos em seu processo de construção, possibilitando a proposição de diferentes percursos pedagógicos a serem tomados de acordo com as demandas de cada contexto.

Para que um currículo seja elaborado por meio de um trabalho coletivo, requer-se “que todos os atores implicados tenham participado plenamente em todas as etapas do processo curricular, tanto no nível prescrito quanto na execução e avaliação das propostas educativas a que estão sujeitos.” (BORGES, 2012, p. 43)

O currículo visto como espaço dialógico, no qual se interconectam diferentes interesses, objetivos, ideias, conhecimentos, metodologias, que propõe caminhos alternativos para a formação de professores, favorece o enriquecimento da prática docente ao compartilhar os objetivos gerais e as práticas pedagógicas coletivas que o orientam.

3.2 Profissão docente: à deriva na imensidão do (info)mar

[1] Não dominar uma informação ou um conhecimento parece deixar os professores incomodados. Ter de admitir que não conhecem, ou não estão informados a respeito de um assunto, parece gerar desconforto. [2] Afinal, a sua função tem sido a de ensinar algo a alguém que, supostamente, desconhece. [3] Deparar-se, então, com um estudante que muitas vezes está mais informado, ou conhecendo melhor um assunto, é se deparar com o reverso da história; é ter de desconstruir concepções fortemente arraigadas; é romper com uma forma de ser, agir e pensar. [4] Ter de dividir com a máquina o lugar de provedor da informação e saber que os estudantes podem criar outras formas para aprender que independem de sua ajuda também desarruma o que eles entendem como sua função.

A frase acima é da escritora Maria Helena Bonilla (2009, p. 54). Aqui, a autora deixa transparecer a revolução que está acontecendo no campo da educação com a emergência das tecnologias de informação e comunicação. Para que possamos analisá-la melhor e discuti-la, a frase foi dividida em 4 pontos de reflexão:

1 – Não conhecer: a autora narra o sentimento dos professores perante a falta de informação e de oportunidades de aprendizagem acerca das tecnologias e suas possibilidades educativas.

2 – Função de ensinar: infelizmente, a concepção de educação que ainda permanece em muitas escolas é esta: “ensinar algo a alguém que, supostamente, desconhece”. É devido ao fato de as bases do processo ensino-aprendizagem estarem alicerçadas nessa concepção dominadora, que os professores e as instituições de ensino estão sofrendo um colapso. As crianças, menores que sejam, já possuem uma compreensão de mundo, sendo todo esse entendimento, construído em sua vivência, ignorado no processo educativo. Para promover uma educação voltada à atualidade, não seria mais função do professor “passar conteúdos dos quais ‘só ele possuía’, mas a de orientar o processo de construção do conhecimento pelo aluno, apontando-lhe a necessidade de uma atitude crítica e ativa em relação ao mundo de informações a que é submetido diariamente.” (ALVES, 2003, p. 19)

3 – Desconstruir: essa é a tarefa que temos pela frente. Desconstruir essas concepções discriminadoras para reconstruir uma nova visão do processo educativo, de forma mais colaborativa, interativa e integradora.

4 – Provedor da informação: o professor que possui uma concepção dominadora vê-se como detentor do conhecimento. Contudo, antes mesmo da “máquina”, já existiam outras formas de socialização do conhecimento, tais como revistas, livros, jornais, rádio, televisão, dentre outros. Os professores não podem considerar as tecnologias como adversárias na disputa pela informação, mas sim como aliadas no processo de construção do conhecimento. Além disso, o ato de aprender nem sempre independe do auxílio de um professor, pois, mesmo que a informação esteja disponível a todos, os estudantes necessitam de um orientador para ensinar-lhes a serem críticos, a estabelecerem as conexões necessárias, a manter a atenção perante a fluidez e a diversidade de informações, enfim, que os acompanhe nos caminhos que escolherem trilhar. Desse modo, a figura do professor é imprescindível para o processo educativo, entretanto, estes precisam reaprender e ressignificar a profissão docente, “redimensionar seu papel de professor na era da educação” (BONILLA, 2009, p. 55).

Todos os pontos discutidos anteriormente estão correlacionados, possuem a mesma origem, são resultado da (falta de) formação inicial dos professores para lidar com as tecnologias. Podemos perceber, hoje, que a resistência de alguns professores que mantêm uma atitude conservadora em relação às tecnologias, recusando sua utilização, deve-se ao fato de que o conhecimento dessas linguagens não esteve presente em sua formação inicial. É importante que esse conhecimento seja desenvolvido desde o momento em que a pessoa opta pela profissão docente, fazendo parte de sua formação acadêmica e continuada. Se o professor não possuir esse tipo de formação e os assuntos referentes às tecnologias forem enfocados apenas quando estiver atuando na escola, este poderá desenvolver o medo e a resistência. Para que o professor possa realizar sua prática docente mediada pelas tecnologias, faz-se necessário que aprenda novas abordagens, novas metodologias, novas teorias, que deem abertura à complexidade de linguagens presentes em nosso cotidiano. Essa postura requer que as instituições de formação de professores conheçam esse complexo contexto educativo, a fim de terem subsídios para atender a necessidade de formação docente adequada à realidade das nossas escolas.

Frequentemente, chegam ao ambiente escolar diferentes tipos de tecnologias com o intuito de serem integradas aos processos educativos, tais como: televisões, DVDs, computadores, aparelhos de som, retroprojetores, data shows, dentre outros. O objetivo da inserção dessas tecnologias nas escolas é serem utilizadas na educação dos estudantes e na formação e atualização dos professores que as utilizarão. Todavia, as diferenças de cultura, de formação profissional e de necessidades educacionais nas várias regiões do país são enormes. Diante disso, é inevitável questionarmos: Como têm sido recebidas essas tecnologias nas diferentes escolas? Quais abordagens pedagógicas os professores vêm utilizando no trabalho com as tecnologias? Como são elaborados os programas de ensino e como são utilizadas e interpretadas as linguagens que emergem desses meios de comunicação?

Muitos professores confundem o uso das tecnologias na educação com o simples uso de computadores. As tecnologias são muito mais que computadores, são as inúmeras formas de comunicação que permitem o estabelecimento das relações humanas, um campo que está em constante mudança e ampliação. Assim, não basta apenas saber manusear um determinado tipo de tecnologia, é necessário aprender a pensar segundo a lógica das redes, de forma a interconectar, recriar os conhecimentos existentes, visando ampliar os horizontes. “A sociedade vai reapropriando-se dessas tecnologias e faz usos em parte diferentes dos previstos pelos seus produtores” (MORAN, 1995, p. 24).

Nesse sentido, segundo Marco Silva (2009), o combate à infoexclusão não deve limitar-se ao amplo acesso às tecnologias, também necessita abranger a qualificação dos sujeitos, para que não as subutilizem, e a sua participação criativa e colaborativa no planejamento escolar.

Desse modo, o foco deste trabalho não é criticar os professores porque não utilizam as tecnologias nas salas de aula, pois sabemos que o problema está anterior a nossa realidade. Também não adianta querer forçar a utilização das tecnologias nas escolas por profissionais que as desconhecem no âmbito educativo. “Excluídas da ‘fluência’ para lidar com as novas linguagens e com os novos equipamentos tecnológicos, as pessoas veem-se segregadas, isoladas, cerceadas nas suas formas de acesso e de comunicação com o mundo.” (KENSKI, 2003, p. 29)

É durante a graduação, período de formação inicial, que o futuro docente construirá suas bases metodológicas e de conhecimentos para o desempenho da profissão, sendo que essas bases serão refletidas futuramente em sua prática docente. Assim, se houver lacunas nesse processo formativo a maneira como o professor conduzirá sua ação docente será influenciada, tendo em vista que

as limitações pedagógicas provocam impaciência, intolerância, receio do novo, remetendo esses professores a praticar atividades que lhes assegurem maior estabilidade, comodidade

no domínio do espaço de trabalho, ou melhor, o que for mais seguro para realizar no cotidiano de sua prática docente, resultando na transmissão de conteúdos de forma reprodutiva, estática, desinteressante para o estudante. (SOUZA e SANTOS, 2009, p. 93)

Para que se faça algo, primeiramente devemos saber que há algo que pode ser feito, o que fazer e como fazer. Por isso, os professores necessitam conhecer as possibilidades de atuação pedagógica com as tecnologias que lhes são acessíveis, para que algo diferente possa ocorrer no cotidiano de nossas escolas.

Percebe-se, portanto, que o professor, em sua formação inicial e continuada, não pode ficar alheio a esse novo cenário que vem impactando as formas de construção do conhecimento. Contudo,

observa-se que, na formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, poucas e incipientes têm sido as iniciativas capazes de apontarem saídas reais ou de contribuir de forma eficiente com um trabalho que integre a questão da aprendizagem, enquanto promotora de desenvolvimento cognitivo dos estudantes com os instrumentos tecnológicos. (FREITAS, 2009, p. 09)

Muitas vezes, nos cursos de licenciatura o que ocorre é apenas um uso instrucional das ferramentas tecnológicas, em especial o computador, o que reflete negativamente na formação e na futura prática pedagógica desses professores. Os cursos de licenciatura no Brasil não têm incluído em seus currículos o estudo crítico das tecnologias de comunicação e informação e suas linguagens, pois segundo Bonilla (*apud* FREITAS, 2009, p. 67), alguns cursos

incluem em sua grade curricular a disciplina “Introdução à Informática”, mas essa tem se limitado a desenvolver algumas competências e a possibilitar o contato com o computador, mas

não abordam questões epistemológicas, políticas, relacionadas às características dessas tecnologias e linguagens no contexto contemporâneo.

O mundo contemporâneo, para o qual necessitamos adquirir as experiências necessárias para a prática docente, demanda a ampliação e diversificação de alternativas educacionais, bem como uma maior sintonia com as transformações sociais e culturais ocasionadas pelas tecnologias. Portanto, não basta munir as escolas com tecnologias, montar laboratórios de informática, é preciso discutir com os professores questões sobre o que altera na aprendizagem com a presença dessas tecnologias nas salas de aula, a fim de que comecem a deslumbrar mudanças em sua própria prática.

Um dos grandes desafios para o professor é proporcionar processos educativos mais participativos e interdisciplinares, o ensinar-aprender juntos, por meio de um diálogo aberto, de um processo dinâmico, onde educador e educandos possam intercambiar experiências, interagir e construir em cooperação o processo ensino-aprendizagem. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

A educação para o século XXI implica a prática pedagógica com as tecnologias, na intenção de instigar diferentes interpretações e análises dos diversos tipos de discursos vinculados às múltiplas narrativas e expressões sobre o mundo.

Não saber como lidar com os efeitos pedagógicos advindos da nova lógica parece ser algo bastante conflitante para os sujeitos. Afinal, toda a estrutura pedagógica está montada na linearidade e na hierarquização. O que fica evidente é que as novas estratégias são usadas pelos estudantes, ou seja, novas formas de aprender emergem da experiência da navegação em hipertexto. (BONILLA, 2009, p. 52)

Se as diferentes Linguagens e Tecnologias fazem parte do cotidiano das pessoas e veiculam aspectos de nossa cultura, apresentando-se como promotoras de socialização, suas formas de conhecimento não podem ser dissociadas da educação geral, da formação do cidadão. Nessa perspectiva, faz-se necessária a atuação da escola no sentido de propiciar aos educandos oportunidades de interpretação dos textos veiculados nesses meios de comunicação.

Por conseguinte, os professores de todos os níveis educacionais necessitam aproximarem-se dessa nova cultura, a fim de construir novas relações de aprendizagem com seus estudantes, possibilitadas pelas tecnologias. No intuito de cumprir seu papel social, as escolas não podem mais ignorar as tecnologias e continuar utilizando uma linguagem distante da realidade dos educandos.

Diante dos desafios apresentados pelas tecnologias de comunicação e informação e suas diferentes linguagens, a escola necessita transformar-se, abrir suas portas para o mundo, integrando às suas práticas as novas linguagens e modos de expressão. Todavia, o contato que os estudantes terão com as tecnologias no contexto educativo será diferenciado daquele que a vida cotidiana proporciona, tendo em vista que será um contato orientado por um professor, no qual será construída uma aprendizagem na interação professor/estudante.

O que se busca é uma dinâmica educacional que insira efetivamente professores e estudantes no processo pedagógico, considerando-os como atores/autores desse processo. *Atores* na qualidade de sujeitos que comunicam, executam e partilham ações, percebem e interpretam o mundo, a linguagem e os atos próprios de seu contexto, compartilhando uma compreensão comum de suas trocas, o que permite a apreensão da significação dos acontecimentos. *Autores* como sujeitos construtores, produtores e transformadores de seus mundos, das regras que os

engendam e governam seu julgamento. (BONILLA, 2009, p. 36, grifos do autor)

O professor, destarte, carece saber dispor das novas linguagens, conhecer suas especificidades, possibilidades e limites, para poder utilizá-las adequadamente de acordo com os conhecimentos e as necessidades de ensino de determinado grupo de estudantes.

A maneira de a educação preparar as pessoas para o mundo onde estão presentes as tecnologias é proporcionando a formação dos estudantes como sujeitos reflexivos, para que saibam utilizar os meios de comunicação com sabedoria. Essa visão crítica, que a educação pode ajudar a desenvolver, é fruto de “uma pedagogia da comunicação” (Gadotti, 1994, p. 32).

Nas últimas décadas, diversos trabalhos vêm discutindo sobre o processo de formação de professores e sobre o que diz respeito à sua formação científica e pedagógica: isso se deve ao entendimento de que ainda há uma grande deficiência na formação destes profissionais. Atualmente é válida a ideia de que o professor deve estar em constante processo de aperfeiçoamento e que, além da sua formação inicial, ele deve estar sempre em uma formação continuada. (DANTAS, 2009, p. 72)

É importante que também faça parte do processo de formação de professores o desenvolvimento da conscientização de que é necessária uma aprendizagem permanente, do compromisso com a educação e com o estudante. “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.” (FREIRE, 1996, p. 92) Segundo Paulo Freire, ensinar exige comprometimento, pois a incompetência profissional desqualifica o papel do professor.

Assim, os professores necessitam estar comprometidos com essa formação constante devido ao fato de a educação caracterizar-se como um

processo contínuo e permanente – nunca paramos de aprender –, no qual há o relacionamento diário com as diferentes tecnologias e suas diversas possibilidades e usos.

O professor, na sua trajetória docente vai construindo, dia-a-dia, um saber pedagógico que fundamenta sua prática. [...] Contudo, a prática por si só não lhe credita a eficácia de sua formação inicial, por isso nos cursos de formação se faz necessário exercer atividades que reflitam sobre a prática docente. Mostrando ao professor em formação que sua aprendizagem deve ser contínua, na condição de lhe possibilitar a re-elaboração dos saberes da formação inicial, confrontando-os ao contexto das aprendizagens vivenciadas em sala. (SOUZA e SANTOS, 2009, p. 94)

A formação de professores, nesse sentido, ao oportunizar experiências de prática docente com as tecnologias, proporciona o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores, fazendo com que as portas e janelas das salas de aula desses professores em formação estejam sempre abertas ao amplo intercâmbio de conhecimentos e troca de ideias.

IV – DESCOBRINDO NOVOS HORIZONTES: ROTAS E PERCURSOS

A exploração do mundo como ele se apresenta a nós hoje foi resultado de uma série de estágios que se sucederam na história dos descobrimentos. Muitos sonhos ousados foram sendo derrotados pela dura realidade, e muitas vezes os sonhadores soçobraram juntamente com eles. Mas foi exatamente o fracasso de tantos sonhos que contribuiu de modo decisivo para o desenvolvimento dessa imagem do mundo que hoje se constitui em patrimônio de toda a humanidade.

(Dreyer-Eimbcke, 1992, p. 237)

4.1 Explorando: definições do olhar

Para que uma viagem ou um acontecimento possa transformar-se em descobrimento, não se exige somente uma observação cuidadosa; por mais cativante que esta seja, é necessário também que os fatos observados se encaixem dentro de uma visão global do mundo. (DREYER-EIMBCKE, 1992, p. 12)

Conhecer e representar a Terra foram os primeiros objetivos da cartografia. A expectativa e a curiosidade em busca de um mundo mais amplo eram grandes, assim prepararam-se expedições para avançar no conhecimento daquele imenso mar. E, por meio dessas experiências de viagem, foi possível construir um vasto conhecimento empírico proporcionado pelas expedições.

O homem sempre cultivou uma preocupação e um desejo pelo conhecimento sobre o mundo em que vive. E isso foi possível quando ele tornou-se capaz de derrubar as fronteiras do conhecimento (temor do mar), ampliando a visão do mundo que possuía. Nas expedições, ao recolher dados sobre os lugares percorridos, escrevendo relatos do que seus olhos viam e juntando informações para a reconstrução do caminho, os marinheiros atuavam como pesquisadores, exploradores do novo mundo. Tinham a intenção não só de descrever, como de compreender os fenômenos observados e depois tornar esse novo conhecimento inteligível por meio de sua narrativa.

As cartas onde eram escritas essas narrativas, instrumentos de comunicação, apresentavam características específicas dos diferentes contextos em que foram registradas. Não eram simples olhares sem rosto, capazes de tornar todo o mundo visível, mas narrativas que traziam uma trama histórica e cultural, uma “visão de mundo” própria de seu narrador, de sua identidade como sujeito pertencente a uma época e a uma sociedade.

Nessa perspectiva, como também desejamos lançar-nos em busca de novos conhecimentos, onde esse caminhar foi trilhado por diferentes sujeitos – de modo a construir um estudo fundado no diálogo –, escolhemos um método de pesquisa aberto e flexível, a fim de explorar as interações comunicativas cotidianas, com o objetivo de compreender a influência das tecnologias na prática educativa por meio da vivência, das experiências e das reflexões dos participantes.

O saber narrativo é fundado na tradição e nos costumes, enfim, é um saber-viver que emerge da compreensão das experiências comunicacionais do dia-a-dia. Dessa forma, buscamos realizar uma investigação do cotidiano educacional de modo não-linear e não-determinista, permitindo que os sujeitos da pesquisa desenvolvessem narrativas guiadas por sua vivência.

“Contrariando o veto e a censura que a ciência dirige aos saberes narrativos, a pesquisa escolheu escutar o comum, conceder atenção às práticas comunicativas das pessoas comuns” (GUIMARÃES, 2006, p. 13). Lançamo-nos na investigação de um conjunto de pequenas falas, mas que carregam consigo a memória de muitas experiências, que podem nos revelar diferentes pontos de vista acerca da prática educativa na era da comunicação em rede.

Tivemos, assim, um “olhar narrativizante”, conforme escreve Bruno Souza Leal, o qual “constitui-se como um modo de se perguntar sobre experiências, saberes, mundos e forças presentes na mídia, na rua, na vida.” (LEAL, 2006, p. 27) Essas narrativas foram analisadas tomando como base as teorias de Mikhail Bakhtin e de Walter Benjamin, a fim de identificar em meio aos discursos os fatores que influenciam e contribuem para a formação docente e a prática educativa voltadas para o uso das tecnologias na educação.

Assim, pensar o cotidiano e as mídias sob um *olhar narrativizante* implica a (re)constituição das narrativas, pelo trabalho do pesquisador, através dos falares sociais e dos seus fragmentos em circulação nas redes sociais. Exige a sua

observação ao mesmo tempo como fenômeno único e como a repetição diferenciada dos falares e dos discursos sociais, por um lado, e dos gêneros, dos formatos, de outro. Dessa forma, as narrativas apresentam-se como espaço de tensão, em que convivem coerção, resistência, consonâncias e dissonâncias. (LEAL, 2006, p. 26)

Entendemos, de tal modo, que “a atividade mais específica e mais importante do crítico e do pesquisador em ciências humanas: é a interpretação como diálogo, a única que permite recobrar a liberdade humana.” (TODOROV, 2003, p. XXXII). Em contrapartida, nas ciências exatas o conhecimento assume uma forma monológica, na qual se fala sobre um objeto, sobre uma coisa muda. “Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.” (BAKHTIN, 2003, p. 400) Bakhtin

considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos. [...] Quanto ao método nas ciências humanas, Bakhtin afirma que se trata da compreensão respondente que é, por definição, dialógica, no sentido de diálogo entre interlocutores, principalmente. Para o autor, procura-se conhecer um objeto, nas ciências naturais, um sujeito – produtor de textos –, nas ciências humanas (BARROS, 1996, p. 24).

O novo sujeito das ciências humanas é a pessoa que age e comunica-se, ou seja, a pessoa em diálogo. Não se pode, portanto, tomar a pessoa como objeto de pesquisa sem voz. Bakhtin analisa a pessoa como partícipe do mundo, que toma consciência de si, não sendo simplesmente determinada por este mundo. Desse modo, temos como sujeito de pesquisa o ser histórico-social e cultural, sujeito do conhecimento. Bakhtin, em suas obras, traça “apontamentos sobre as bases de uma nova *humanística*, nova perspectiva metodológica das ciências humanas e tendência para um novo tipo

de ciência, procuras hermenêuticas e a concepção de diálogo das culturas.” (BOUKHARAEVA, 1997, p. 45 - grifo do autor)

Nessa perspectiva, as teorias de Bakhtin e de Benjamin conduzem-nos a um redirecionamento do olhar e do pensamento nas ciências humanas do ponto de vista metodológico. Esses “autores compreenderam, no início do século, que a complexidade da experiência humana não poderia se esgotar no interior de sistemas teóricos fechados” (SOUZA, 1997, p. 334).

“As Ciências Humanas são entendidas por Bakhtin como ciências do texto, pois o que há de fundamentalmente humano no homem é o fato de ser um sujeito falante, produtor de textos. Pesquisador e sujeito pesquisado são ambos produtores de texto, o que confere às Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido.” (AMORIM, 2006, p. 98)

Este redirecionamento se realiza, por um lado, explicitando um rompimento com as abordagens positivistas no interior das ciências humanas, e, por outro, pela urgência de se pensar as questões contemporâneas a partir de formulações teóricas que considerem a linguagem como ponto de partida e de desvio para se apreender a complexidade, cada dia maior, da experiência do homem num mundo em permanente transformação. (SOUZA, 1997, p. 333)

Empregamos neste estudo, portanto, um modelo crítico de investigação social, buscando compreender as transformações sociais e suas implicações na vida humana, no que diz respeito à comunicação do conhecimento. Nesse tipo de visão crítica, temos uma realidade dinâmica, na qual os sujeitos são agentes ativos no processo de configuração do momento histórico e social que vivenciam.

“O sujeito procura interpretar ou compreender o outro sujeito em lugar de buscar apenas conhecer um objeto. O termo respondente assinala o caráter dialógico da interpretação: trata-se de uma relação entre sujeitos” (BARROS, 1996, p. 25). Logo, o sujeito bakhtiniano só pode ser compreendido

e estudado tomando em consideração as relações dialógicas que estabelece com o “outro”.

Desse modo, neste estudo não colhemos apenas narrativas de sujeitos que se propuseram a participar da pesquisa, aqui realizamos uma investigação dialógica e interativa, na qual o pesquisador e os participantes interagiram de forma cooperativa, participativa, construindo juntos o conhecimento.

A pesquisa que empreendemos estrutura-se principalmente nos processos de diálogo entre os interlocutores do estudo, nos quais o pesquisador é também um participante. Este estudo baseia-se em um processo transformador das narrativas docentes, recorrendo às experiências e às memórias dos próprios participantes, dessa forma, a metodologia é enraizada em uma história ou contexto. A pesquisa aqui relatada, portanto, não ocorreu sem a participação e a construção de todos os atores envolvidos.

Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. Conceber, portanto, a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem. (FREITAS, 2003, p. 29)

“Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso)” (BARROS, 1996, p. 23). Nesse sentido, o sujeito constrói-se enquanto objeto de estudo somente por meio dos discursos que pronuncia.

Somente a linguagem, em sua dimensão dialógica, polifônica e alegórica, pode devolver às ciências humanas a dignidade para enfrentar o compromisso de redefinir os seus critérios de exatidão, buscando através de leis que lhe são próprias uma

outra possibilidade de interpretar e compreender a complexidade da condição humana. (SOUZA, 1997, p. 337)

Temos, assim, a linguagem como principal elemento de análise no campo das ciências humanas, pois é por meio da linguagem que podemos perceber a

presença do homem como sujeito que fala, que tem voz; posicionando-se contra uma ciência humana desumanizada, contra o monologismo, e a favor – sempre – da heterogeneidade e de uma dialética que resgata a dimensão dialógica do conhecimento, em Bakhtin a cientificidade assume necessariamente sua condição de ‘movimento em direção a’, de trajeto, contra as seduções ilusórias da neutralidade, por uma ciência humana e social que busca construir sua objetividade sobre uma realidade móvel, viva, plural e, sobretudo, histórica. (KRAMER, 1996, p. 208)

Dessa maneira, utilizamos um método de pesquisa baseado na lógica das redes, que possibilita conexões múltiplas e heterogêneas de conhecimentos e de experiências. Para Benjamin, o método é um caminho indireto, é o desvio na rede. “No novo itinerário adotado por nossos autores, o ponto de partida é o sujeito, o desvio se dá na linguagem e conduz a uma redefinição dos paradigmas das ciências humanas; o ponto de chegada é a formulação de uma teoria do sujeito” (SOUZA, 1997, p. 338).

Por conseguinte, o “material” colhido na pesquisa é essencialmente formado por linguagens, sob a forma de narrativas, argumentações, reflexões. O processo de análise, portanto, passa pela compreensão e pelo exame das linguagens em situação ou no contexto em que surgiram. Essa estratégia tem o objetivo de tentar abranger da melhor forma possível a diversidade de conhecimentos, muitas vezes informais, que são tecidos ao longo das interações comunicativas.

É uma estratégia de investigação que integra vários métodos de pesquisa social⁹, de forma interativa, dependendo dos objetivos e da situação a ser estudada. O planejamento não segue um conjunto de fases ordenadas, não possui atividades rígidas e lineares, mas apresenta-se de modo adaptável às circunstâncias, à dinâmica do grupo de participantes e à situação investigada. Ou seja, há uma multiplicidade de caminhos que poderão ser escolhidos de acordo com as circunstâncias da pesquisa realizada.

⁹ Por exemplo: observação participante, entrevista, questionário aberto, história de vida, diário de campo, técnicas de trabalho em grupo, gravação de imagem e áudio, dentre outros.

Temos, então, um método de pesquisa fluido, que se atualiza e se adapta ao contexto apresentado, impulsionando o processo de criação do conhecimento. Isso é possibilitado pelo princípio de cartografia, que diz respeito ao mapa que é traçado durante a pesquisa.

Mapear significa acompanhar os movimentos e as retrações, os processos de invenção e de captura que se expandem e se desdobram, desterritorializando-se e reterritorializando-se no momento em que o mapa é projetado. Ao produzi-lo, estamos no plano da invenção e não mais no da representação. (FERREIRA, 2008, p. 36)

Dessa forma, consideramos que a metodologia empregada na pesquisa proporciona a reflexão e a intervenção pelos atores sociais em seus próprios contextos, possibilitando-os construir e difundir conhecimentos relacionados aos seus problemas concretos. E o “que liga os atores são os interesses que convergem em algum ponto das redes, produzindo um nó” (FERREIRA, 2008, p. 33).

É uma metodologia mais dialógica do que a simples observação convencional, que provoca os participantes a produzirem conhecimentos, adquirirem experiências, discutirem e refletirem sobre a questão abordada. Assim, temos a elaboração de conhecimentos práticos obtidos de modo

dialogado na relação entre pesquisadores e participantes, numa arena onde se confrontam múltiplos discursos. Nesse sentido, não pesquisamos sobre o “outro”, mas com o “outro”.

Ao criar espaços de estudo e de aprendizagens coletivas, possibilitando a socialização de experiências entre os participantes, promovemos a conscientização da necessidade de transformação da prática docente através de um diálogo espontâneo. O pesquisador também está envolvido, de modo a poder experienciar o contexto investigado, interconectando seu saber teórico com as ações dos agentes da prática.

Enfim, a principal forma de pesquisa aqui utilizada é a comunicação interativa, na qual estão presentes as narrativas, as experiências e as memórias dos participantes. Pois, para que sejamos capazes de “analisar a diversidade e a complexidade da experiência do homem contemporâneo num mundo em permanente transformação” (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003, p. 8), não podemos lançar mão de metodologias de pesquisa engessadas.

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre os sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 26)

Em vista disso, construímos aqui nosso referencial orientador do processo de pesquisa, tendo por base as formulações teóricas de Bakhtin, Benjamin e os ideais de hipertexto, pois, a nosso ver, essas bases não traduzem apenas concepções de ensino-aprendizagem, mas ampliam as formas de percepção e de constituição do sujeito em todas as esferas, em todas as suas formas de agir.

O saber teórico, instituído academicamente, precisa interagir com as concepções construídas no cotidiano das relações sociais, possibilitando uma permanente troca entre as visões

de mundo que se expressam através de registros de linguagem ou de gêneros discursivos distintos. Os indivíduos e os grupos podem conquistar uma consciência crítica, cada vez mais elaborada, sobre a experiência humana, na medida em que são capazes de permitir que os diferentes gêneros de discurso (desde o discurso acadêmico até as formas cotidianas de expressão, através de ações, opiniões e representações sociais) possam interagir, transformando e re-significando mutuamente as concepções, sobre o conhecimento e a experiência humanas que circulam entre as pessoas num determinado espaço sociocultural, e num dado momento histórico. (FREITAS, SOUZA e KRAMER, 2003, p. 7-8)

Nesse sentido, buscamos proporcionar as condições necessárias para que os sujeitos ao comunicarem e interagirem, pudessem vivenciar uma experiência que possibilitasse fundamentar um certo tipo de objetividade de pesquisa, pois aqui não pudemos desconsiderar a subjetividade do humano. Na forma de uma pesquisa reflexiva, buscamos analisar um contexto macro por meio dos microcontextos dos participantes, dos contextos particulares das escolas de cada participante, mas que, com sua diversidade, compõem a rede do macrocontexto que pretendíamos investigar.

4.2 Narrando os caminhos percorridos

Neste estudo, a pesquisa por meio de narrativas substituiu a tradicional pesquisa realizada por meio de perguntas e respostas, pois acreditamos que por meio de uma linguagem espontânea os participantes poderiam narrar suas experiências e histórias com mais naturalidade. A vantagem desse método de pesquisa narrativo é que o participante conta os fatos da forma como aconteceram e como são resgatados por sua memória, com versões complexas, mas compreensivas.

Na edição retrospectiva da narrativa das experiências, os acontecimentos na história de vida (sejam eles ações ou

fenômenos naturais) são contados, em princípio, na maneira como eles foram experienciados pelo narrador como um ator (SCHÜTZE *apud* FLICK, 2010, p. 130).

Ao eleger as narrativas como objeto de pesquisa, buscamos fazer emergir dos diálogos estabelecidos conhecimentos pautados em experiências. Assim, pretendemos reunir uma diversidade de experiências que pudessem traduzir da melhor forma possível as diversas nuances do campo tecnologia-educação. Almejamos, portanto, interagir dialogicamente com diferentes sujeitos, que possuem diferentes experiências no campo da educação, a fim de analisar a diversidade de pontos de vista sobre a temática aqui levantada.

Para isso, realizamos uma pesquisa com grupos de professores, com o objetivo de analisar as experiências desses participantes entremeadas às histórias narradas, de investigar como eles experimentavam essas narrativas e como esses professores, de uma maneira reflexiva, reconstruíam em uma dimensão mais ampla essas experiências. Buscamos observar, também, os indícios dos processos de apropriação e de reelaboração pelos participantes do papel de professor voltado para a sociedade contemporânea.

O método de pesquisa utilizado foi desenvolvido juntamente com o então mestrando Edemir José Pulita¹⁰, estudante do curso “Engenharia de Mídias para a Educação”, do Consórcio EUROMIME – Programa Erasmus Mundus. Após longas conversas, para que pudessemos conhecer melhor o trabalho que cada um estava desenvolvendo, decidimos planejar e realizar em conjunto uma oficina teórico-prática com professores do Distrito Federal. E, num primeiro encontro presencial, construímos os primeiros traços da **Oficina de Educação Hipertextual**, que foi pensada para atender aos dois trabalhos de pesquisa, bem como para que se constituísse em um espaço de socialização de experiências e de

¹⁰ Dissertação “Novas formas de ensinar e aprender: Contribuições da Educação Hipertextual”, defendida em setembro de 2012 sob a orientação da Professora Doutora Ângela Álvares Correia Dias. Trabalhamos juntos nesta pesquisa por possuímos temáticas semelhantes e complementares de trabalho acadêmico. Por esse motivo, nem todos os dados colhidos na pesquisa serão aqui analisados profundamente.

conhecimentos, de reflexão sobre novas práticas, uma oportunidade de também podermos contribuir com os profissionais da educação.

Inicialmente, visualizamos a Oficina por meio de um quadro-resumo, depois de decidida a sua extensão em quantidade de encontros, cada encontro foi dividido em três momentos: fundamentação (tema e discussão), reflexão (dinâmicas e práticas em grupo) e atividades (registro em classe e extraclasse). Ou seja, a partir dos temas que gostaríamos de abordar, pensamos no desenvolvimento teórico e prático de cada encontro, bem como os gêneros de linguagem que seriam utilizados.

Esse primeiro esboço, após ser apresentado à nossa orientadora em comum, sofreu algumas modificações. Ao alterarmos a proposta, desenvolvemos melhor o programa da Oficina que seria utilizado, com objetivos, conteúdos, atividades, avaliações. Todavia, antes de oferecermos um curso de extensão aos professores da rede de Educação do Distrito Federal, realizamos um projeto piloto da Oficina com um grupo de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Tabela – Quadro-resumo da Oficina de Educação Hipertextual.

Oficina de Educação Hipertextual						
Encontros		I	II	III	IV	V
Fundamentação	Tema	- Apresentações (professores, estudantes, projeto) - Alfabetização digital	- A Construção Histórica do Hipertexto / Memória das mídias	- Categorias hipertextuais	- Gêneros discursivos (tecnologias existentes)	- Educação Hipertextual
	Discussão	- Bases da Educação Hipertextual	- Culturas oral / escrita / digital (amarrar Ramal e McLuhan) - Mídias (variedades)	- Dialogismo - Polifonia - Interatividade - Intertextualidade - Multilinearidade	- Mídias comunicacionais e hipertexto	- Pressupostos da Educação Hipertextual
Reflexão	Prática	- Figuras - apresentação - Apresentação (ppt) – bases - Filme Central do Brasil e ver alguma pesquisa de utilização das mídias e/ou analfabetismo	- Perguntas da tarefa - Kid Vinil (música) - Tantas histórias, tantas questões (poesia)	- Atividade: “Construindo uma Rede Hipertextual” - Apresentações para identificação das categorias na educação, cultura, na sociedade, nas mídias... - Pela internet (música)	- Charge: que notas são essas? - Música: O burro e a escola - Poesia: A escola - Vídeo: Heizeberg - Jornal: Radcal - Texto: O Guardiã das Fronteiras	- Tecnologia ou Metodologia (vídeo) - Calcular a altura de um edifício - Entrevistas (?)
		Atividades	Atividade/registro	- Questionário / texto / debate - “Buscando alternativas”: Identificação de problemas Fazer grupos para resolver os principais Projeto durante toda oficina Diário de bordo (impressões da primeira aula)	- JULGAMENTO: - Cultura Oral & Cultura Escrita & Cultura Digital - Acusação / Defesa / Veredito (relacionado com a cultura escolar) - Diário de Bordo: “Buscando Alternativas”: 15 minutos	- Anotar as impressões quando a folha voltar para sua mão; discussão. - Diário de Bordo: “Buscando Alternativas”: 15 minutos
Atividade/extra classe	- RAMAL, A. C. (2002) Hipertextualidades (p. 81 a 90) - Reportagem “A lição digital” de Camila Guimarães, Revista Época (20/06/2011) - História de vida “acadêmica”		- Leitura: Ler e escrever na cultura digital (Ramal)	- BRAIT, Beth (Org.) Capítulo: “Gêneros Discursivos” (Machado, 2010, p. 151 a 166)	- Leitura: Cultura na/da rede: Refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana (Karina e Ângela)	

4.2.1 Primeiras experiências: Projeto Piloto da Oficina

Conforme mencionamos ao longo de todo este trabalho, a experiência docente é muito importante para a formação do educador, assim, como estudante de pós-graduação, diversas vezes atuei como docente nas disciplinas ofertadas pela Prof.^a Dr.^a Ângela Álvares Correia Dias (orientadora) no curso de Graduação em Pedagogia, na Faculdade de Educação – UnB. Nesse sentido, pude realizar um “estágio docente” na disciplina Tópicos Especiais em Tecnologia Educacional, que foi ofertada no 1º semestre de 2012 (noturno), sob a supervisão da professora titular. Essa experiência docente ocorreu com base no desenvolvimento do programa da oficina, um projeto piloto da proposta pensada inicialmente.

O processo de desenvolvimento da Oficina foi adaptado ao contexto da disciplina, pois tínhamos um tempo mais longo para realizar as atividades propostas, eram mais encontros com esse grupo de estudantes do que a programação da Oficina. Também era preciso disponibilizar, em meio às atividades da Oficina, certo tempo para discutirmos assuntos próprios da disciplina em que os estudantes estavam matriculados.

Em termos gerais, a programação da Oficina permaneceu inalterada. Não foi necessário modificar as questões estruturais da Oficina porque, apesar de ainda não terem concluído o curso de graduação, a grande maioria dos estudantes já atuava no campo da educação (seja como docente, estagiário ou como participante de algum projeto acadêmico), isto é, já eram considerados profissionais da educação que possuíam experiências tanto relacionadas à aprendizagem quanto ao ensino.

Desse modo, o projeto piloto da Oficina foi realizado ao longo de seis encontros, cada um com aproximadamente quatro horas de duração (com intervalos de 15 minutos). Esse piloto contou com a colaboração de 10 estudantes¹¹ da disciplina, sendo que 09 eram do curso de Pedagogia e 01 era do curso de Engenharia da Informação.

¹¹ Todos os participantes preencheram um questionário para identificação dos sujeitos da pesquisa (Anexo I).

Os participantes, sendo 06 homens e 04 mulheres, com idade entre 20 e 27 anos, estavam cursando entre o 5º e o 11º semestre do curso de graduação. Ao final dos encontros do projeto piloto os participantes avaliaram a proposta de Oficina realizada¹², a fim de que pudéssemos identificar os pontos positivos e negativos do trabalho.

Após a realização desse projeto piloto da Oficina¹³, verificamos a necessidade de reestruturação de algumas partes da programação. Nessa fase de repensarmos a proposta da Oficina, para que pudesse ser oferecida como curso de extensão, contamos com a colaboração da Professora Sandra Magda Vivacqua Von Tiesenhausen, que possui uma vasta experiência no campo das linguagens, com ênfase em formação do professor leitor e práticas de leitura. Por meio dessa atitude reflexiva, prática e colaborativa, repensamos alguns pontos da proposta da Oficina de Educação Hipertextual.

¹² Os participantes responderam a duas perguntas abertas para avaliação do projeto piloto da Oficina (Anexo II).

¹³ No projeto piloto não realizamos a gravação do áudio dos encontros, mas redigimos um relato sobre a realização das atividades, situados no anexo III.

O desenvolvimento desse projeto piloto permitiu-nos analisar a ação dos próprios participantes, no intuito de enriquecer sua prática educativa, e investigar como a socialização de experiências entre os participantes pode ser favorecida nas atividades desempenhadas. A partir daí, pudemos refletir tanto sobre as estratégias adotadas quanto sobre nossa própria prática docente, tendo em vista os objetivos que foram traçados.

4.2.2 Próximos caminhos: Oficina de Educação Hipertextual

A Oficina de Educação Hipertextual foi realizada na forma de Curso de Extensão, oferecido por meio do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – UnB. Foram disponibilizadas duas turmas, matutino e vespertino,

sendo que os cinco encontros ocorreram às terças e quintas-feiras, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Além desses cinco encontros presenciais, a oficina também foi composta por uma parte não-presencial, na qual algumas atividades foram realizadas a distância: disponibilização de materiais para leitura, tira-dúvidas, momentos de debates e reflexões, aprofundamento teórico, dentre outras tarefas. Assim, no total, a Oficina foi constituída por 40 horas de duração.

O processo de divulgação e de inscrição da Oficina ocorreu por meio da distribuição de um cartaz informativo (Anexo IV) através dos e-mails das escolas públicas da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF (que constam no endereço eletrônico do órgão - www.se.df.gov.br), da lista de contatos da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB e da página eletrônica da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE/SEDF (www.eape.se.df.gov.br – com o apoio da Diretora Professora Olga Freitas).

Inicialmente, pensamos em oferecer a Oficina apenas para professores e pedagogos da SEDF, a fim de contribuirmos com o ensino público do Distrito Federal, mas devido à quantidade de pedidos de inscrição que recebemos de pessoas da UnB e de escolas particulares, decidimos não restringir a participação dos interessados. As inscrições foram realizadas através do e-mail oficinaeducacaohipertextual@gmail.com, que servia também como canal de comunicação entre todos os participantes da Oficina. Para inscrever-se, o participante precisava encaminhar seus dados profissionais e uma carta de motivação (explicar porque desejavam participar da Oficina oferecida – Anexo V). A Oficina de Educação Hipertextual foi um curso de extensão gratuito.

No início da Oficina, havia um total de 60 inscritos nas duas turmas oferecidas, contudo os encontros iniciaram com efetivamente 50 participantes, sendo que desses, apenas 39 cumpriram todos os requisitos necessários para a certificação.

Os participantes da Oficina preencheram um questionário de identificação (Anexo VI), a fim de conhecermos um pouco sobre os sujeitos da pesquisa, seus conceitos prévios sobre o campo tecnologia-educação, sua formação inicial para a docência e sua experiência docente. Dentre os 39 participantes, 35 eram mulheres e apenas 04 eram homens, com faixa etária entre 22 e 60 anos.

Os participantes que iniciaram a Oficina tinham as seguintes formações: 18 professores graduados em Pedagogia; 12 professores graduados em Letras (sendo 10 habilitados em Letras/Inglês e 02 habilitados em Letras/Francês); 03 professores graduados em Ciências Biológicas; 03 professores graduados em Matemática; e por fim um professor representante dos seguintes cursos de graduação: Estudos Sociais, Engenharia Agrônômica, Sociologia, Psicologia, Artes Plásticas, Ciências Sociais, Química e Filosofia.

Desses professores, apenas 05 participantes não possuíam nenhum curso de pós-graduação. Os professores do grupo concluíram um total de 29 cursos de especialização e mais 04 participantes ainda estavam inscritos em outro curso. Alguns professores declararam que possuíam mais de um curso de pós-graduação. Outros 07 professores possuíam o título de Mestrado e um estava cursando, além de 04 professores com título de Doutorado e mais 02 professores cursando.

Os professores participantes em sua maioria atuavam concomitantemente em mais de uma etapa ou modalidade de ensino. Sendo que 03 participantes declararam que atuam na Educação Infantil; 10 participantes atuam no Ensino Fundamental – Séries Iniciais; 06 participantes atuam no Ensino Fundamental – Séries Finais; 10 participantes atuam no Ensino Médio; 03 participantes atuam no Ensino Superior; e 10 participantes trabalham especificamente com Formação de Professores ou Coordenação Pedagógica.

Ao serem questionados se já tinham participado de algum tipo de formação para trabalharem com as tecnologias na educação, 18 participantes relataram nunca ter participado. Já os demais relataram que participaram de

cursos tais como: Mídias na Educação, Proinfo e cursos voltados à Educação a Distância, como por exemplo, desenho instrucional e formação de tutores.

Ao final da Oficina foi realizado um questionário aberto (Anexo VII), de modo a avaliar a atuação de cada participante, refletir sobre as mudanças de conceitos que possuíam inicialmente e avaliar a Oficina ofertada, de modo que os participantes também puderam avaliar nossa prática como professores pesquisadores.

4.3 Itinerários da pesquisa

Os grupos de professores com os quais trabalhamos nesta pesquisa serão difusores do conhecimento construído na Oficina em seus ambientes de trabalho. Queremos, assim, contribuir com a transformação de microssituações escolares, mas que futuramente poderão minimizar alguns de nossos problemas educacionais, mesmo que seja em pequenas comunidades. Com motivação, os poucos participantes possuem condições de serem transformadores de seus contextos escolares.

Por isso, nossa pretensão nesta pesquisa não se baseia apenas em criar novos conhecimentos, novos saberes sobre as tecnologias na educação, mas possibilitar que todos nós, atores deste processo de pesquisa, conheçamos melhor a realidade das escolas do DF e planejemos ações que intervenham nesse contexto de forma positiva.

Na Oficina, essa transformação inicia-se primeiramente no nível discursivo, fazendo com que os professores participantes possam tecer narrativas sobre suas condições profissionais, para que suas dificuldades sejam identificadas e analisadas. Consideramos, nesse sentido, que o contexto educativo “é composto de um conjunto de variáveis em interação, e pode ser percebido como um sistema sem dúvida estruturado, mas possuindo o dinamismo de um organismo vivo devido às pessoas que o compõem”

(MORIN, 2004, p. 24); ou seja, precisamos respeitar a globalidade de variáveis que constituem o profissional docente.

Mostrou-nos, então, insuficiente realizar aqui uma pesquisa que se limita apenas à observação distanciada e à descrição da situação, pois queremos contribuir com a formação de professores para que aprendam a explorar as potencialidades das tecnologias em sua prática docente, de modo que a realização desta pesquisa possa ser útil aos professores do DF.

Não seguimos, portanto, um método linear e tradicional de pesquisa, de forma que não existe um passo-a-passo de atividades de investigação, mas sim a ocorrência de momentos de aprendizagem, reflexão, socialização de experiências, que geraram narrativas que se tornaram dados de análise. Os acontecimentos que possibilitaram a coleta de dados referentes à pesquisa se sobrepõem, simultânea ou alternadamente, ao desenvolvimento espontâneo das ações dos participantes. Essa postura possibilitou-nos uma atuação interativa com o desenrolar da pesquisa, pois estivemos constantemente nos questionando e revisando os procedimentos adotados e os conhecimentos construídos ao longo do processo.

Consequentemente, não seguimos também um modelo rígido de análise. Utilizamos um método de análise baseado no diálogo, no estudo das narrativas, das experiências e dos dados apreendidos no campo de pesquisa. Cada experiência pessoal é única, não podendo ser reduzida e enquadrada em um modelo.

Durante as atividades empreendidas na pesquisa, buscamos evidenciar as experiências dos participantes por meio dos diálogos e de suas narrativas, sejam orais, escritas, gráficas, expressivas. O diálogo amplia a reflexão, tornando-nos capazes de ver o que nossos olhos não veem, mas que o “outro” é capaz de ver por meio dos óculos de suas experiências.

As atividades desenvolvidas eram abertas ao diálogo, possibilitando diferentes caminhos aos professores para que refletissem sobre sua própria prática e permitindo uma avaliação mais apropriada das dificuldades docentes encontradas no uso das tecnologias nas escolas. A participação de professores

da comunidade, desse modo, possibilitou uma análise mais precisa e autêntica da situação educativa pesquisada.

Uma narrativa embasada no que foi vivido tem mais poder de significação e, conseqüentemente, mais chances de promover maior conscientização. Por isso, não foram impostos limites e nem percursos para as narrativas dos participantes, elas foram tecidas de forma espontânea e os caminhos e ponto de chegada foram trilhados pelos narradores.

Também não impusemos uma moldura narrativa única, propusemos aos participantes diferentes formas de narrativas, sejam histórias de vida, relatos, diários, reflexões e debates em grupo, podendo esses diálogos serem escritos, gráficos, orais. Os registros escrito e gráfico por si mesmos já constituem uma forma de manutenção da memória de suas mensagens. A pesquisa realizada de forma oral, para que pudéssemos analisá-la posteriormente com toda a sua complexidade, considerando o grande volume de narrativas tecidas durante a pesquisa, foi gravada em formato de áudio (com a autorização dos participantes), a fim de manter as características próprias da oralidade).

Nessa perspectiva, não foram transcritos (passagem do registro oral para o registro escrito) todos os diálogos gravados durante a pesquisa. Devido à proposta de uma coleta de dados em forma de narrativas, para que possamos preservar a contextualização das falas na situação em que foram pronunciadas, transcrevemos apenas as narrativas que compõem o texto escrito deste trabalho, indicando o momento (tempo de gravação) em que foram retiradas. Desse modo, o leitor deste trabalho também pode tornar-se ouvinte. Toda a gravação realizada durante a pesquisa e as produções dos participantes da Oficina encontram-se nos 2 CDs que estão no Anexo IX, sendo o CD nº 1 referente à turma do período matutino e o CD nº 2 referente à turma do vespertino.

A fim de manter a privacidade dos professores que participaram da pesquisa, pedimos a todos (que desejassem) que escolhessem *nicknames*, nomes fictícios tal como os criados em ambientes virtuais, onde as pessoas

que desejam preservar sua identidade inventam personagens, de maneira a conferir-lhes mais liberdade para atuarem no meio. As produções recolhidas durante a Oficina também foram alteradas (retirados nomes e fotos) de modo a preservar a identidade dos participantes.

4.3.1 Programa da Oficina de Educação Hipertextual

Tendo em vista as problemáticas aqui levantadas em torno das concepções bakhtinianas, benjaminianas e de hipertexto, intentamos elaborar o programa de uma Oficina que fosse coerente e refletisse esses pressupostos. Ao desenvolver as atividades a serem realizadas, lançamo-nos na busca de uma nova perspectiva teórico-metodológica que promovesse a comunicação e a interação entre os participantes, que valorizasse suas experiências e memórias, que pudesse responder em grande parte aos questionamentos e anseios dos participantes e que pudesse contribuir de modo significativo para a reflexão sobre educação e tecnologias. A seguir, apresentamos o programa da Oficina de Educação Hipertextual, com a descrição das temáticas específicas e dos objetivos de cada encontro, das atividades realizadas e dos materiais e bibliografias utilizadas.

***Navegando nos mares da hipermídia:
refletindo sobre a prática educativa na era da comunicação em rede***

Encontro I – “Lançando-se ao mar...”

Conhecendo os sujeitos

- *Temática*
 1. O uso das tecnologias na Educação:

1.1 Experiências e História de Vida docentes;

1.2 Conceitos e rotas propostos para a Oficina;

1.3 Diagnóstico contextualizado das dificuldades de uso das tecnologias.

- *Objetivo*

- Apresentação de todos os participantes e do programa da Oficina;

- Conhecer aspectos das histórias de vida dos participantes vinculados à utilização das tecnologias no contexto educativo e verificar suas concepções acerca dos conceitos de tecnologia, escola e educação, refletindo sobre a interface entre tecnologia e educação.

- *Descobrimos os sujeitos (dinâmica das figuras)*

Começar com uma dinâmica de apresentação na qual, além de “quebrar o gelo”, iniciaremos o processo de conhecimento dos sujeitos participantes.

Dispor sobre uma mesa no centro da sala diversas figuras (organizar a disposição das cadeiras em forma de círculo), para que cada participante possa escolher três ou mais figuras com o objetivo de responder a três perguntas:

- 1) Quem eu sou como profissional da educação?

- 2) Como foram utilizadas as tecnologias pelos professores na minha formação?

- 3) Como eu utilizo as tecnologias na minha prática?

- *Apresentação das Rotas (Karina e Edemir)*

Apresentar nossos percursos acadêmicos e nossa proposta de Oficina, bem como mostrar que a rota a ser percorrida será construída

coletivamente ao longo dos encontros, sendo que todos são responsáveis pelos caminhos a serem seguidos, ou seja, não existe capitão e marinheiro.

- *Atividades extras*

– Atividade 1 – História de Vida: refletindo sobre os caminhos percorridos

Tomando como base a dinâmica de apresentação dos participantes da Oficina, relatar sua história de vida. Podem ser considerados os seguintes tópicos:

- . Escolha da docência (sonhos, perspectivas, vivências);
- . Formação inicial (experiências inovadoras, dificuldades, ansiedades);
- . Experiências com tecnologia (vontades, o que chama a atenção, frustrações, necessidades)

– Atividade 2: Questionário diagnóstico (Anexo VIII)

– Atividade 3: Projeto Buscando Alternativas

A partir das apresentações dos professores e da discussão sobre as questões abaixo, os participantes definiram problemáticas para o desenvolvimento de um projeto, no qual buscaram alternativas embasadas nas propostas da Oficina a serem apresentadas no último encontro. Este trabalho foi desenvolvido principalmente à distância.

O grupo pode traçar algumas estratégias: primeiras impressões, formas de resolver o problema, alternativas para resolução, refletindo sobre as seguintes questões:

- . “Quais as maiores dificuldades para a utilização das tecnologias na educação hoje?”
- . “Quais as alternativas existentes para resolver estas questões?”

– Atividade 4: Leitura

Ler o texto Hipertextualidades (Ramal) e trazer para o próximo encontro um comentário (análise, crítica, opinião, experiência) e uma questão (pergunta, indagação, indignação, constatação, contestação).

RAMAL, Andrea Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (pags. 81 a 90)

– Atividade 5: Leitura

Ler a reportagem “A lição digital” e trazer para o próximo encontro o relato de um ponto de concordância e um ponto de discordância.

Reportagem “A lição digital” de Camila Guimarães, Revista Época (20/06/2011). Disponível no endereço eletrônico:

<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI242484-15228.00-A+LICAO+DIGITAL+TRECHO.html>

Encontro II – Memórias de percursos

A construção sócio-histórica e cultural do Hipertexto

- *Temática*

2. A construção histórica do Hipertexto:

- 2.1. Memória das tecnologias;

- 2.2. Culturas oral, escrita e digital;

- 2.3. As mídias educacionais e o discurso nas mídias.

- *Objetivo*

Trabalhar com os participantes a construção histórica do hipertexto, identificando seus elementos nas culturas oral, escrita e digital, e realizar uma reflexão em torno das memórias das tecnologias.

- *Descobrimentos: o embate de culturas*

– Dinâmica 1:

Propor a divisão do grupo de professores em três equipes, para que cada um represente uma das culturas: oral, escrita e digital. Assim, podemos promover um debate no qual cada equipe pode argumentar, baseada nas categorias abaixo, sobre os aspectos principais de sua cultura e sua relação com as demais.

- . Escola;
- . Processo de ensino e aprendizagem;
- . Pedagogia;
- . Produção e socialização do conhecimento;
- . Tecnologias;
- . Formas de registro;
- . Leitura;
- . Comunicação.

Na conclusão da atividade buscamos verificar se os professores perceberam as diferenças e as complementaridades entre as culturas, bem como suas influências e contribuições para a educação contemporânea.

– Dinâmica 2

Debater os pontos de concordância e discordância relacionadas à reportagem “A lição digital” trazidos pelos participantes.

– Dinâmica 3

Para a reflexão final, trabalhar a música “Kid Vinil”, de Zeca Baleiro, a qual mostra o mito da tecnologia como “a mais evoluída das linguagens”.

- *Diário de bordo: construindo alternativas*

Depois de conversarmos sobre as atividades extras, disponibilizamos aos participantes um momento para reunir o grupo formado no primeiro encontro e discutir sua temática, complementando o Diário de bordo.

- *Atividades extras*

- Relato 1

Elaborar uma narrativa descrevendo os pontos que mais chamaram a atenção sobre a discussão das Culturas Oral, Escrita e Digital (linkando com a reportagem “A lição digital” e a música Kid Vinil, bem como com suas experiências vivenciadas).

- Atividade 1: Leitura

Ler o texto “Ler e escrever na cultura digital” (Ramal) e trazer para o próximo encontro um comentário (análise, crítica, opinião, experiência) e uma questão (pergunta, indagação, indignação, constatação, contestação).

RAMAL, A. C. “Ler e escrever na cultura digital.” In *Revista Conecta*. Destaque. Edição 4. Disponível no endereço eletrônico:

<http://www.revistaconecta.com/destaque/edicao04.htm>

Encontro III – Mapas e caminhos Itinerantes

Categorias Hipertextuais e Gêneros Discursivos

- *Temática*

3. Conceito e lógica de construção da rede Hipertextual

- 3.1 Comunicação e Hipertexto;

- 3.2 Categorias hipertextuais (dialogismo, polifonia, interatividade, intertextualidade, interdisciplinaridade, multilinearidade, heterogeneidade);

3.3 Potencialidades da lógica hipertextual para a Educação.

- *Objetivo*

Trabalhar o conceito de hipertexto e a lógica de construção de uma rede de conhecimentos com base nas categorias hipertextuais de dialogismo, polifonia, interatividade, intertextualidade, multilinearidade e heterogeneidade.

- *Construindo um mapa hipertextual*

– Dinâmica 1

Cada participante recebeu uma folha de papel, na qual estavam escritas três palavras de forma aleatória. A partir delas, todos deveriam iniciar a composição de *links*. Após um pequeno intervalo, de forma repentina, a folha de papel foi passada para o participante da direita, que foi incumbido de continuar a construção da rede, fazendo os seus próprios *links*. A folha de papel foi sendo repassada, sucessivamente, até que voltasse ao participante que iniciou a rede.

Promover uma reflexão sobre o processo de construção da rede hipertextual, com base nos conceitos bakhtinianos, solicitando aos participantes que relatem as significações desta experiência no verso da folha de papel. Através dos relatos da atividade e retomando os apontamentos da leitura do texto indicado no encontro anterior, estabelecer as relações com os processos educativos.

– Dinâmica 2

Complementar a reflexão com a análise da música ‘Pela internet’, de Gilberto Gil.

- *Diário de bordo: construindo alternativas*

Depois de conversarmos sobre as atividades extras, disponibilizamos aos participantes um momento para reunir o grupo formado no primeiro encontro e discutir sua temática, complementando o Diário de bordo.

- *Atividades extras*

- Relato 2

Refletir sobre o conceito de Hipertexto e suas características. Como as potencialidades do Hipertexto podem contribuir para a Educação? Com base em suas experiências, nas atividades e nas reflexões desenvolvidas ao longo dos encontros, qual sua opinião sobre as possibilidades/dificuldades de implementação destes conceitos na prática pedagógica?

- Atividade 1: Leitura

Ler o texto “Gêneros Discursivos” e trazer para o próximo encontro um comentário (análise, crítica, opinião, experiência) e uma questão (pergunta, indagação, indignação, constatação, contestação).

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: Conceitos-Chave. 4ª edição. São Paulo: Contexto, 2010. (p.151-166)

IV encontro – Artefatos de Navegação

Categorias Hipertextuais e Gêneros Discursivos

- *Temática*

- 4. Gêneros Discursivos

- 4.1 Tecnologias, Linguagens e Hipertexto;

- 4.2 Diversidade de gêneros e de linguagens;

- 4.3 Os gêneros discursivos no processo ensino-aprendizagem.

- *Objetivo*

Mostrar a diversidade de tecnologias presentes no cotidiano e as variadas possibilidades de sua utilização no contexto pedagógico, a fim de promover uma educação hipertextual.

Utilizando diversas linguagens (charge, poesia, música, texto, jornal, vídeo...) que versam sobre a temática “educação”, refletir com os participantes o conceito de gêneros discursivos e a riqueza de tecnologias possíveis de serem utilizadas na educação.

- *Construindo Itinerários*

– Dinâmica 1

Levar diversos tipos de mídias que veiculam mensagens e temáticas diferentes. A turma dividida em grupos pode escolher um material e, a partir dele e da leitura indicada no encontro anterior, refletir como poderia ser construída uma aula de forma hipertextual, fazendo *links* com outras linguagens. Cada grupo apresentou os itinerários construídos para debate com o grupo.

- *Diário de bordo: construindo alternativas*

Depois de conversarmos sobre as atividades extras, disponibilizamos aos participantes um momento para reunir o grupo formado no primeiro encontro e discutir sua temática, complementando o Diário de bordo.

- *Atividades extras*

– Relato 3

Refletir sobre quais gêneros estão surgindo e quais estão presentes nos dias de hoje. Quais usos podemos fazer desses gêneros no contexto educativo? Com base em suas experiências, nas atividades e nas reflexões

desenvolvidas em sala, analise as possibilidades/dificuldades de utilização desses gêneros nas escolas.

– Atividade 1: Leitura

Ler o texto “Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana” (Correia Dias e Moura) e trazer para o próximo encontro um comentário (análise, crítica, opinião, experiência) e uma questão (pergunta, indagação, indignação, constatação, contestação).

CORREIA DIAS, Â. Á.; MOURA, K. da S. (2006). “Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana.” Ciências & Cognição. Ano 03, Vol 09. Disponível em: www.cienciasecognicao.org.

V – Na imensidão do infomar

Pressupostos da Educação Hipertextual

- *Temática*

5. Características de uma Educação Hipertextual

- 5.1 Novos perfis de professor e de estudante (co-autoria, mudanças de expressão/postura dos professores em relação a sua prática pedagógica);

- 5.2 Abordagem educativa para o ensino com as tecnologias;

- 5.3 Alternativas para o uso das tecnologias na Educação.

- *Objetivo*

Refletir com os participantes as possibilidades e características de uma abordagem educativa inovadora para o ensino com as tecnologias.

Perceber as mudanças de expressão dos participantes em relação a sua prática pedagógica.

- *Navegando no hipertexto*

– Dinâmica 1: Apresentação do Projeto “Construindo Alternativas”

Cada grupo apresentou sua produção final e relatou seu percurso: ideias, fundamentação, estratégias, formas de transpor as dificuldades identificadas no uso das tecnologias, alternativas para o campo tecnologia-educação, conclusões, dimensões trazidas, dificuldades/possibilidades de um olhar hipertextual sobre as temáticas, pontos fortes e pontos fracos da abordagem hipertextual para o uso das tecnologias no contexto educacional.

– Dinâmica 2

Partindo da apresentação dos *links* estabelecidos pelos participantes entre hipertexto e processos educacionais, realizar uma reflexão sobre os pressupostos da educação hipertextual.

– Dinâmica 3

Apresentar o vídeo “Tecnologia ou Metodologia” para concluir a reflexão desse encontro.

- *Avaliando o percurso*

Cada participante avaliou a Oficina por meio de uma narrativa escrita, destacando quais as contribuições do curso para sua prática educativa. Por meio de um debate aberto com os participantes, tivemos um *feedback* da Oficina.

4.3.2 Diário de bordo: construindo alternativas

Todo grande descobridor escrevia um diário de bordo. Graças a esse

instrumento, foi possível rastrear muitas das páginas da história de um país, muitas peripécias dos descobridores e navegadores. (MORIN, 2004, p. 134)

O projeto *Diário de bordo: construindo alternativas* constituiu-se em um projeto de desenvolvimento e de enriquecimento da prática educativa. Foi pensado como um espaço onde os participantes da pesquisa pudessem refletir sobre sua prática e seu contexto, a partir de uma visão crítica frente à abordagem teórica-prática que estava sendo apresentada na Oficina, e pudessem posicionar-se, atuar e modificar a realidade escolar por eles apresentada.

No primeiro encontro da Oficina, durante as apresentações dos participantes, as primeiras interações e o preenchimento do questionário, buscamos identificar, juntamente com os participantes, quais as principais dificuldades que os professores possuem para integrar as tecnologias em sua prática docente. De acordo com esse levantamento, foram formadas equipes conforme a temática com a qual cada participante se identificou. Ao final da Oficina, as equipes apresentaram propostas para superar suas dificuldades, indicando aos demais participantes as rotas alternativas encontradas para refletirem sobre a dificuldade apontada.

Essas rotas foram construídas ao longo dos encontros. Depois da divisão das equipes em torno das dificuldades levantadas, os participantes registraram num “Diário de bordo” a temática do grupo e as impressões do primeiro encontro. E em cada um dos encontros seguintes foi disponibilizado um momento para que os professores se reunissem para aprofundar as discussões sobre o tema, as leituras, as atividades realizadas ou as experiências vivenciadas durante a semana que contribuíram para a reflexão e a busca de alternativas relacionadas à dificuldade levantada.

Nosso objetivo era promover reflexões sobre problemas reais, casos concretos, com base em um diagnóstico da situação educacional no qual os professores participem ativamente. A participação das pessoas implicadas nos

problemas por elas identificados é necessária para que ocorram ações efetivas direcionadas à mudança do contexto apresentado e para que tenham papel ativo no equacionamento das dificuldades relatadas.

Cada grupo era livre para escolher as formas de construção e apresentação do seu trabalho, incluindo a escolha da linguagem e do suporte tecnológico. O Diário de bordo foi uma estratégia para que essa elaboração ocorresse de forma gradual e coletiva ao longo dos encontros. Ao final da Oficina foi disponibilizado a cada grupo um momento para apresentar as alternativas encontradas e fazer suas propostas em relação à temática escolhida. Logo após a apresentação havia um espaço para que os demais participantes pudessem debater e fazer colaborações ao trabalho em tela, enriquecendo o projeto de cada grupo. Privilegiamos nesta atividade muito mais a metodologia empregada pelos grupos no desenvolvimento do trabalho do que o resultado alcançado.

Esse retorno também pode ser dado pelos professores a suas escolas, uma oportunidade para estender o conhecimento desenvolvido ao longo da Oficina, o que poderá gerar novas reflexões e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência de toda a instituição desse participante, sugerindo até mesmo o início de novos ciclos de atividades de investigação e ação frente às novas problemáticas identificadas.

Essa proposta de projeto considera a experiência de vida que os sujeitos possuem como ferramenta para a compreensão e resolução de difíceis situações, por isso busca estratégias que nos permitam ampliar a riqueza das experiências trazidas pelos participantes. É por meio da socialização de ideias e de experiências que se dá a passagem do conhecer ao agir.

V – UMA REDE NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS E MEMÓRIAS

... A náutica é uma arte, e baseia-se principalmente na experiência, banindo e repudiando, muitas vezes e com razão, fantasias abstractas. /.../ Mas os matemáticos pretendem arrogar-se [o conhecimento] da ciência náutica, que é exercida principalmente na matéria. E homens que nem sequer podem agüentar os mais leves solavancos do mar, prometem explicá-la. São realmente temerários, porque desconhecendo a realidade, de modo algum poderão interpretá-la. /.../ Os matemáticos, /.../, que não viram o mar, não andam embarcados nem praticam a arte de navegação, terão mau conhecimento dos temas náuticos e podem sustentar pior interpretação deles /.../. Não metam foice em seara alheia homens que, encerrados em seus gabinetes como tartarugas entorpecidas, desconhecem por completo navegações e viagens.

Fernando Oliveira, *Arte da Guerra do Mar, 1555*, apud COSTA, 2007, p. 29

5.1 Caminhos de análise da Oficina: uma rede narrativa de experiências e memórias

A navegação medieval era costeira e para empreender uma navegação à distância, longe da terra, era preciso dominar novos saberes: a estimativa das posições e das distâncias, o regime de ventos e das correntes oceânicas, dentre diversos outros fatores. Assim, para aventurarem-se na navegação em alto mar, sem costa à vista, os marinheiros necessitaram de novos conhecimentos e de novos instrumentos de navegação. A própria viagem realizada era considerada como tempo de aprendizagem para compreender o mundo e a si mesmo.

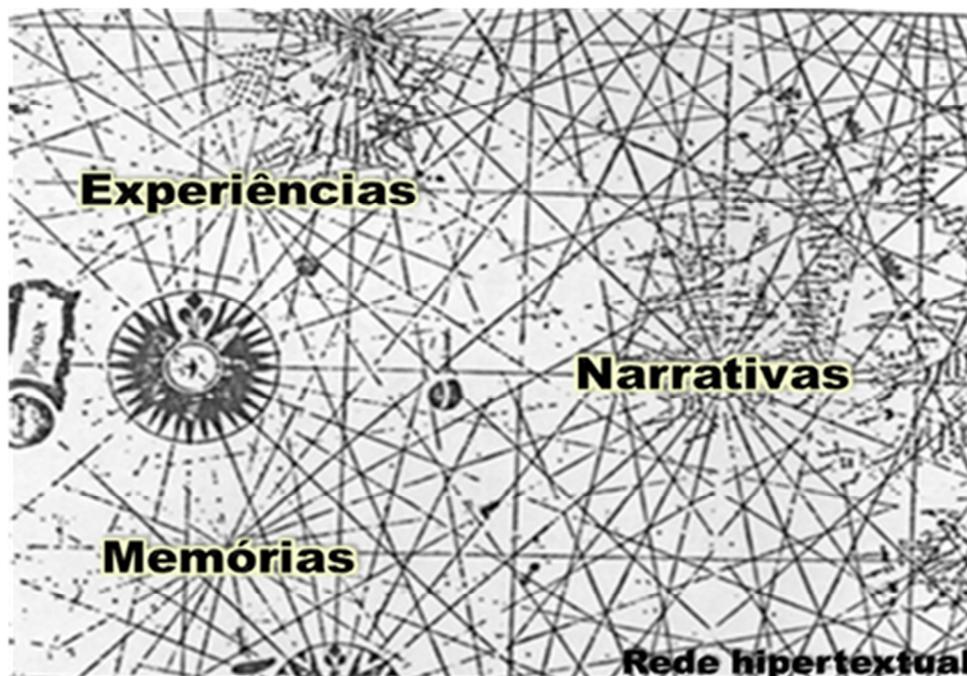
No decorrer deste estudo, nós também nos lançamos ao mar de horizontes desconhecidos, mas acompanhados de muitos marinheiros que, conosco, percorreram inúmeros caminhos na construção de um conhecimento sobre a prática educativa. Ao longo dessa navegação, as memórias e as experiências desses marinheiros, compartilhadas por meio de uma narrativa aberta e livre, foram fundamentais para que pudéssemos alcançar nossos objetivos.

As experiências desses marinheiros ajudam-nos a ampliar nosso conhecimento, a conhecer diferentes visões de mundo, diferentes pontos de vista. Aprendemos melhor quando vivenciamos novos significados, estabelecendo pontes entre a experiência e a teoria. Por meio da narrativa conferimos sentido à experiência do “outro”, preservando-a na memória, também recontamos nossa experiência vivida, fazendo com que essa narrativa se transforme em experiência para quem ouve. Nesse contexto, a narrativa constitui-se em uma prática social da qual emerge um sujeito ativo e criador.

As narrativas proferidas durante o processo de pesquisa possibilitaram o delineamento de uma cartografia hipertextual, a construção de um conhecimento sobre a formação e a prática docente na perspectiva da comunicação em rede. Nesse sentido, esta pesquisa teve como base as narrativas, as experiências e as memórias dos professores participantes, sendo

que a relação entre esses três elementos constituiu-se em promotora dos processos de criação e de multiplicação de conhecimentos.

Neste estudo, portanto, consideramos a relação entre as narrativas, as experiências e as memórias como uma das maneiras de construção de uma rede hipertextual de comunicação e de conhecimentos.

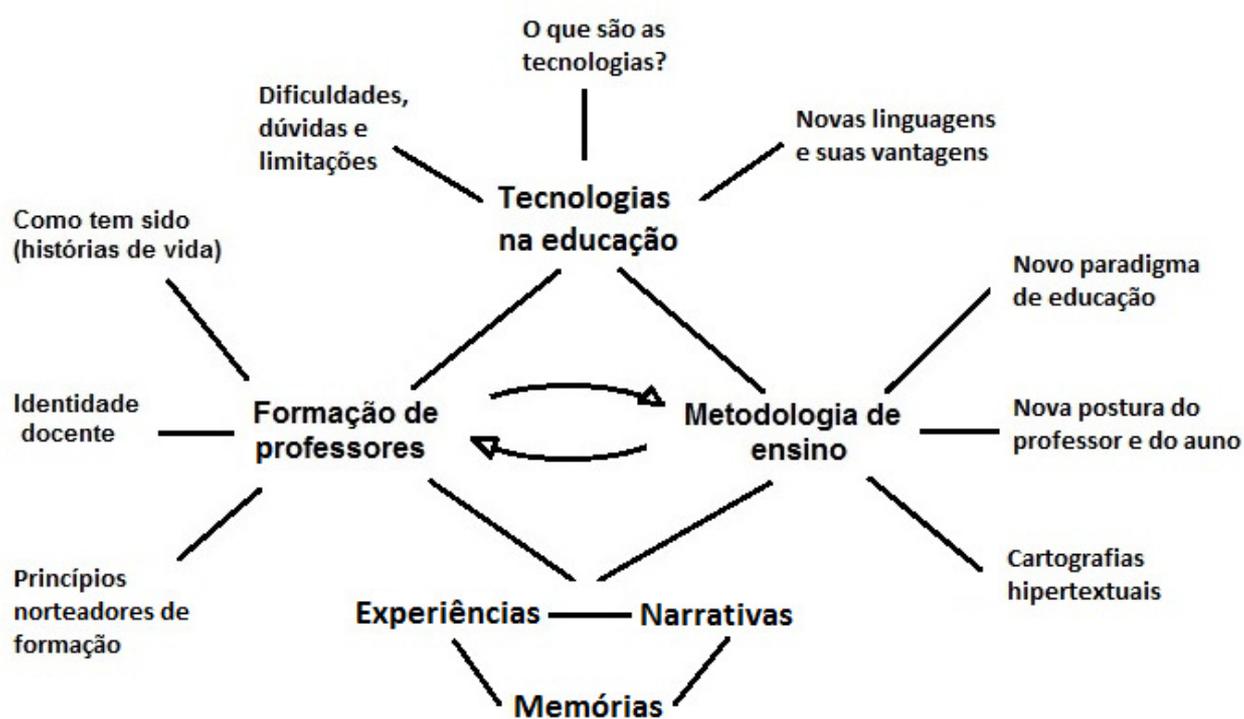


A construção do conhecimento, desse modo, apresenta-se como um mapa de muitos caminhos, uma rede sempre aberta a interações, a transformações e a complementações.

Em nossa pesquisa, ao longo dos encontros realizados, as narrativas dos professores, que relataram suas memórias e experiências educativas, teceram coletivamente uma rede de significações acerca da temática sobre as tecnologias na educação, em meio às interações comunicativas entre os participantes.

Nessa perspectiva, ao tecermos essa rede hipertextual, a pesquisa proporcionou o compartilhar de conhecimentos, de diferentes pontos de vista e de saberes oriundos de experiências dos professores nos mais diversos

contextos escolares. Essa rede, portanto, é composta pelas principais ideias que emergiram durante a Oficina e que serão aqui retomadas e discutidas, de maneira que este será o nosso mapa, a partir do qual caminharemos durante o percurso de análise desta pesquisa.



Mapa de análise: Esquema de categorias de análise que emergiram das produções dos participantes.

Desse modo, realizamos aqui uma “análise narrativa”, pois pretendemos que os participantes da oficina tornem-se autores, co-responsáveis na comunicação dos percursos e das descobertas da oficina. Essa abordagem interativa de pesquisa incitou uma maior colaboração dos professores, graças à tomada de consciência da importância da participação de todos. Não iremos, portanto, dizer o que é certo ou o que é errado nas falas dos participantes, nós iremos dialogar com os dados a fim de construir uma interpretação e uma posição crítica acerca do contexto estudado.

5.2 Tecnologias: novas linguagens na educação

Todos os seres vivos trocam informações entre si, mas o que diferencia o ser humano dos demais é o fato de termos elevado ao mais alto nível de sofisticação o código por meio do qual nos comunicamos, constituindo a densa linguagem humana, bem como uma infindável capacidade de memória e de produção de conhecimento. Os meios de comunicação têm sido produzidos com a finalidade de tornarem-se extensões de nosso corpo, de nossa habilidade de comunicação, assim como as mensagens que veiculamos representam nossas formas de sentir, expressar e pensar.

O que é o rádio, senão uma forma de ampliar a capacidade de falar – e de ouvir – para mais indivíduos do que pode alcançar o som da voz humana, mesmo ampliada por um megafone? Um lápis é a extensão de um dedo usado para pintar as paredes de uma caverna. Uma prensa, então, reproduz infinitamente um texto ou uma imagem, a partir de uma matriz em que está registrado o trabalho intelectual e físico de um ou mais indivíduos. O telefone ligou pessoas por meio de fios, e hoje os celulares dispensam essa tecnologia e transmitem som e imagem de e para qualquer ponto do planeta. E a TV? Telever nada mais é do que ver a distância. O que significa que de onde estamos podemos receber som e imagem em movimento de nossa vizinhança ou de pontos remotos em relação ao nosso. (GONTIJO, 2004, p. 11)

Ao longo dos tempos, a humanidade evoluiu tecnologicamente, de modo a ampliar sua capacidade de produzir conhecimentos e comunicá-los, visando melhores formas de sobrevivência. Assim, a comunicação baseada na oralidade passou a ter o auxílio de outros suportes como a escrita, a imagem, dentre inúmeros outros modos de expressão.

Diante da emergência dessas novas configurações de narrativa presentes em nossa sociedade, e que tecem a memória coletiva, potencializamos as maneiras de produzir e organizar o conhecimento, de modo semelhante às formas de pensamento da mente humana, ou seja, em rede.

5.2.1 O que são as tecnologias na educação?

Houve um tempo em que comunicação a longa distância era o som da voz humana ecoando pelos vales, e a tecnologia mais avançada significava um jeito melhor de lascar a pedra. E o mundo, por mais vasto que fosse, acabava no horizonte, onde a vista alcançava. (GONTIJO, 2004, p. 13)

Percebemos nas falas dos professores que a definição de tecnologia é muito importante para começarmos um trabalho voltado à discussão sobre o uso das tecnologias na educação. Logo nas primeiras colocações que os professores fizeram no início da oficina, eles sentiram a necessidade de construir com o grupo essa definição, para que todos pudessem se localizar no debate. Nesse sentido, o grupo estabeleceu bem a distinção entre tecnologias e as ditas “novas tecnologias”. Kika diz que *“uma das dificuldades que os nossos professores tem é de lidar justamente com mídias e com tecnologias”* (CD1, encontro 5.2, 00min 13seg), pois o professor utiliza as tecnologias em sala de aula, como por exemplo o giz, mas ele nem sempre sabe disso, já que os professores confundem o conceito de mídia e de tecnologia.

Hoje, quando falamos em tecnologias costumamos pensar, imediatamente, em computadores, softwares e/ou Internet, que são, sem dúvida, os elementos mais visíveis da atualidade e que influenciam profundamente os rumos da história. Entretanto, o conceito de tecnologia é muito mais abrangente; tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos, ou melhor, é a aplicação dos conhecimentos, científicos ou não, às produções em geral. Podemos verificar que alguns participantes já possuíam essa noção de tecnologia, conforme o relato abaixo:

Quando falamos em tecnologias o que primeiro nos vem à mente são os computadores, mas é importante sabermos que existem outros recursos. De acordo com uma pesquisa feita na

internet, “o termo tecnologia é utilizado para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos e modificar o meio ambiente, com vista a satisfazer as necessidades humanas”. (GENEROSA, CD1, Relato1)

A comunicação é uma faculdade inerente aos seres humanos, é o que estabelece os fios de ligação entre os sujeitos, tecendo as relações sociais. Por isso, *“Comunicar foi, é e sempre será a maior necessidade do homem que vive em comunidade.”* (ISA, CD2, Relato1) Nesse sentido, temos as tecnologias como instrumentos de expressão do pensamento, extensão das formas de comunicação e dos sentidos humanos.

A palavra mídia provém do latim *media* e significa meios – neste caso, meios de comunicação. Assim, quando usamos a palavra *media*, teremos como palavra correlata no português “meios”, já que no singular é *médium*. Não se pode comunicar um pensamento sem uma forma de representação. A própria linguagem oral constitui-se em uma forma de mediação.

Eis que as tecnologias de comunicação evoluíram desde as pinturas rupestres ao *facebook*, perpassando livros, revistas, jornais, rádio, gravador, retroprojeter, data show, televisão, vídeo, computador, dentre uma legião de outros meios, visando diversificar e acelerar a troca de mensagens através de textos, sons e imagens. *“O avanço científico da humanidade amplia o conhecimento sobre esses recursos e cria permanentemente ‘novas tecnologias’, cada vez mais sofisticadas.”* (KENSKI, 2003, p. 20)

Portanto, concebemos o conceito de tecnologia no sentido amplo, ou seja, como qualquer artefato criado pelo homem com a finalidade de ampliar sua visão, audição, memória, que possibilite facilitar seu trabalho e locomoção, que potencialize sua capacidade de comunicação, ou simplesmente torne sua vida mais agradável. E foi esse conceito de tecnologia que trabalhamos durante a oficina.

Nos trabalhos, o conceito de tecnologia foi tomado de uma forma abrangente. Isso serviu inclusive para nos lembrar de que, ainda que uma escola não tenha meios digitais e eletrônicos em profusão e à vontade, ela dispõe de inúmeros

recursos que vão desde a voz e o gestual dos agentes do processo educativo até artefatos tecnológicos como giz, lápis, canetas, mimeógrafo, quadro negro e branco, varal de nylon, mural, entre tantos outros. Ao ampliar o conceito de tecnologia, e apontar a importância da criatividade em seu uso, também se deu a ver que seu objetivo na escola contemporânea deve ser a otimização do tempo e do espaço pedagógico. Sem tantos recursos tecnológicos, as possibilidades de trabalho podem ficar reduzidas, mas o trabalho não precisa ser precário. Com tantos recursos, é de se esperar que mais possibilidades sejam exploradas. Ele precisa dominar esses recursos, mas também se colocar como crítico de seu papel de mediador do conhecimento. A tecnologia deve servir para enriquecer o trabalho, usada a favor do professor e não como uma forma de escravizá-lo, para que não fique refém de uma parafernália digital nem banalize seu uso. (GISLENE, CD2, Relato1)

Dessa forma, nossa vida sempre esteve permeada por diferentes tecnologias, com as mais diversas utilidades, são elementos presentes na estruturação das sociedades e que aos poucos vão sendo modeladas de acordo com os usos que delas fazemos.

É muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de “era tecnológica”. Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras forma, portanto, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim, tivemos a Idade da Pedra, do Bronze... até chegarmos ao momento tecnológico atual. (KENSKI, 2003, p. 19-20)

As ditas “novas tecnologias”, ou o termo mídias, referem-se às tecnologias eletrônicas. “Tornam-se ‘midiáticas’ após a união da informática com as telecomunicações e o audiovisual.” (KENSKI, 2003, p. 26) Por isso, quando perguntados, a maioria dos participantes afirmava que em sua formação inicial tiveram pouco contato com as mídias. Garra diz que em sua formação *“tinha pouca mídia, até porque também na época era pouco utilizada, mas assim, era muito utilizado o corpo humano, o teatro e a fala, a fala era*

muito valorizada em sala de aula” (CD1, Encontro 1.1, 35min 12seg). Além disso, Garra relembra que antigamente aproveitavam-se muito os “trechos”, todos os tipos de materiais que eram trazidos para a sala de aula e utilizados como forma de os estudantes expressarem a sua vida junto com os “outros”. Nesse contexto, o professor mostra que sabe utilizar essa diversidade de tecnologias, pois como afirma Carla, *“o que estiver na minha frente, o que tiver utilidade, o que tiver uma razão de ser utilizado, eu estou usando.”* (CD2, Encontro 1.1, 2h 23min 04seg)

Tendo em vista essa concepção de tecnologia, os participantes narram que seus professores utilizavam a tecnologia disponível na época, sendo que *“tudo é tecnologia, na minha época o livro era tecnologia, tinha o retroprojetor que era tecnologia, e meus professores utilizavam isso, de forma muito sucinta, mas utilizavam, então o quadro pra mim eu vejo como uma tecnologia”* (CAMILLA, CD2, Encontro 1.1, 29min 10seg). E esse uso significativo que era feito das tecnologias disponíveis contribuía para a formação dos estudantes, como nos narra Idem:

na minha formação os professores também [...] usaram todos os recursos tecnológicos da época, o cuspe e o giz, o livro e um gravador, eu lembro que a professora colocava uma fita K7 num gravadorzinho retangular, a gente escutava a história e a gente fazia uma interpretação, aquilo lá me marcou demais, a vela, que a professora tampou a vela com um copo, isso aí é um recurso altamente tecnológico, marcou e eu nunca esqueci. (CD2, Encontro 1.1, 32min 58seg)

Essas narrativas e essa concepção de tecnologia mostram que novas e velhas tecnologias podem sim coexistir em nosso dia-a-dia e também na educação. Kika ressalta que *“a gente não pode se esquecer das tecnologias antigas, pois não é só o novo que é essencial não, tem muita que é tecnologia antiga que elas ainda são muito bem aplicadas”* (CD1, Encontro 1.2, 19min 27seg). Ou seja, os usos que fazemos das tecnologias que as tornam atuais.

Entretanto, também vivenciamos a rápida obsolescência dos equipamentos tecnológicos, a cada dia surgem novas tecnologias ou novas linguagens tecnológicas para substituir as antigas. E esse constante movimento, essa “velocidade das alterações no universo informacional cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças.” (KENSKI, 2003, p. 26) Devido a essa exigência de atualização constante e ao fato de grande parte dos discursos sociais mediados pelas tecnologias apresentar um discurso informal, essas tecnologias “mais novas” são discriminadas nas salas de aula, sendo muitas vezes impedidas de fazer parte do contexto escolar.

As tecnologias modernas, que podem ligar pontos distantes a uma velocidade impressionante, ainda não puderam substituir, por exemplo, o livro, e isso não somente na educação. O livro, na forma como temos hoje, para nós, que vivemos no início do século XXI, é uma tecnologia muito simples, com mais de 500 anos de existência. E ainda não esgotamos todas as suas possibilidades.
(COUTINHO, 2006, p. 27)

5.2.2 Tecnologias: dificuldades, dúvidas, limitações e desafios

Toda essa evolução tecnológica, essas transformações nas linguagens, essa imersão que a sociedade teve nas tecnologias, estão questionando a escola. Aí questionam o papel do professor, questionam o papel da educação, questionam o papel da escola, questionam a geografia da sala de aula, as linguagens que falava, as técnicas que utiliza, a gente está realmente sendo questionado.
(EDEMIR, CD1, Encontro 1.2, 13min 52seg)

Na educação, a introdução de novas tecnologias nem sempre acontece de forma tranquila. Há muita resistência, pois a inovação acaba por gerar um novo tipo de arranjo dos processos educacionais, alterando o tempo e

o espaço em que as coisas acontecem (COUTINHO, 2006). Esse tipo de alteração na vida das pessoas e nas escolas faz emergir no cenário das discussões pedagógicas as possíveis formas de trabalharmos as bases epistemológicas da educação na sociedade tecnológica.

Dougue (CD1, Encontro 1.2, 09min 42seg) afirma que a relação entre tecnologias e educação já vem sendo discutida há muito tempo, que ele participa de debates sobre o tema desde 1984, mas *“nosso ensino, apesar de tantos avanços, tanta tecnologia, ainda é engessado, o que a gente pode ver, alguns avanços pontuais”* (ALESFO, CD2, encontro 2.1, 06min 17seg). Nesse sentido, alguns participantes relataram que ainda existem professores que não realizaram nenhum avanço em suas práticas:

Eu não vejo muita diferença do meu professor, da minha época, nos anos 70, que tinha medo de trabalhar com o gravador de um professor que hoje não sabe ligar um computador, a diferença é que essa velocidade de desenvolvimento tecnológico ela só aumentou, mas naquela época já existiam pessoas que tinham medo, tinham medo do K7, tinham medo de operar um K7 (CHRIS, CD2, Encontro 1.1, 1h 26min 23seg).

Rapunzel revela que o professor tem medo de errar, de quebrar a mídia, são limitados, e diz que precisamos ser ousados e criativos como nossos estudantes, precisamos experimentar mais. (CD1, encontro 3.2, 14min 26seg). Essa limitação ocorre devido à resistência ao novo paradigma comunicacional trazido pelas tecnologias, medo a tudo que é novo (RAPUNZEL, CD1, encontro 4.1, 1h 23min 46seg).

Amy diz que antes via as tecnologias como um impedimento, como obstáculos, agora sabe que não precisa achar a tecnologia uma inimiga e que pode oportunizar um ensino com as tecnologias sempre que possível (CD2, encontro 5.1, 4min 17seg). Todavia, muitos professores ainda não se sentem seguros em oportunizar o ensino-aprendizagem com o uso das tecnologias, como nos narra Lili:

como eu nunca fui de dar muita importância para as coisas e ainda vejo as tecnologias muito com a questão do computador, o que vem da internet, o que vem do computador, eu me vejo ainda como um profissional com a ferramenta, é uma ferramenta que eu posso utilizar, mas que eu ainda estou com isso muito pra mim, não consigo às vezes levar muito para os meus alunos, para que isso possa enriquecer de tal forma a formação e o aprendizado deles. (CD2, Encontro 1.1, 1h 46min 12seg)

Nesse contexto, a maioria dos participantes reconhece que os professores estão utilizando muito pouco as tecnologias diante das possibilidades existentes, mas reconhece que os professores precisam *“utilizar a tecnologia para que o aluno realmente aprenda, então nesse sentido ainda está sendo muito pouco.”* (CAMILLA, CD2, Encontro 1.1, 30min 31seg) De acordo com Amy, ela está *“tentando ainda muito superficialmente, ainda não utilizei muito profundamente, tenho projetos, mas, apesar de ser professora de língua inglesa, eu não uso muito, uso pouco para as potencialidades que a gente poderia usar”* (CD2, Encontro 1.1, 14min 02seg).

Outros participantes relatam que existem professores que não fazem nada para melhorar o ensino-aprendizagem, pois a mudança dá trabalho, exige compromisso. *“Muitos professores não querem sair do comodismo, não querem romper essa zona de conforto”* (JULIANA, CD1, encontro 3.2, 40min 03seg). Para Rapunzel, estar atualizada pode dar trabalho, mas

em compensação, o feedback dos alunos apaga todas as dificuldades. O desabafo dos alunos: “Já acabou?”, “Você vai trazer mais coisas pra gente?” e até mesmo: “Professora, essa aula foi o máximo” paga todo o esforço. É a certeza de que houve aprendizagem e que será para vida toda. (CD1, Relato3)

Em outros casos, as tecnologias não são utilizadas até mesmo porque *“o professor tem medo de perder o poder”* (KIKA, CD1, encontro 3.1, 1h

10min 56seg), pois o professor sabe tudo e o estudante não sabe nada. Para alguns professores, o desenvolvimento de um estudante crítico ameaça a autoridade do professor, sendo mais fácil e mais conveniente desenvolver uma aula linear, hierárquica, onde não é ouvida a voz do estudante.

Uma das questões do uso das tecnologias na educação é justamente os medos do professor, porque ele desce de um pedestal, ele está junto com o aluno, porque aí o aluno vai questionar e ele não vai ter todas as respostas, aí ele perde a força, ele perde o poder, e ele meio que não quer conhecer porque ele vai perder o poder (CAMILLA, CD2, encontro 3.1, 31min 24seg).

Então, para Leinad, muitas vezes o professor não proporciona ao estudante a oportunidade de buscar, de questionar, de duvidar, pois são ações que não “cabem” no currículo, sendo obrigação do professor determinar o certo. Assim, essa nova prática educativa incitada pela presença das tecnologias na educação provoca a “*desestabilização de uma ordem cultural que parecia inabalável*”, mas

o desenvolvimento, no caso a aprendizagem, vai acontecer a partir do desequilíbrio, tem que haver uma desestabilização, porque quando está tudo ok, você se mantém ali, quando acontece uma coisa diferente que desestabiliza você [...] que você vai buscar, aí algo se movimenta (LEINAD, CD1, encontro 4.1, 19min 07seg).

Percebemos, dessa forma, que a “*escola ela não conseguiu ainda se harmonizar com essa cultura*” (ROSE, CD1, encontro 2.1, 46min 08seg). Rose reflete que a relação entre tecnologias e educação é uma relação de atrito, conflituosa. Contudo, neste caso o atrito deve ser visto como algo positivo, uma vez que faz gerar a mudança, incita a ação, pois com a harmonia completa nada se modifica, não se desenvolve (CD1, Encontro 1.1, 1h 07min 52seg).

Nessa perspectiva, as tecnologias apresentam um desafio para o professor a cada dia, pois a tecnologia de hoje não foi a de ontem e não será a de amanhã, é um desafio para o professor atualizar-se constantemente, porque a cada dia surgem novas ferramentas, novas linguagens. Peter (CD1, Encontro 1.2, 41min 26seg) narra como sentiu a velocidade de transformação das tecnologias em sua prática educativa, alegando que há pouco tempo ele criou um *blog*, mas que hoje muitos estudantes não gostam mais do *blog*, pois o momento agora é do *facebook*. Então, Peter teve que transferir todo o conteúdo, os materiais do *blog* para o *facebook*, com as devidas modificações. Por isso, Peter fala que ainda vê-se trabalhando essa interação tecnológica com os estudantes, que está sempre buscando e tenta ir percebendo como trabalhar com as tecnologias, a fim de utilizar as que os estudantes mais se interessam.

Não se pode afirmar, portanto, que a escola não mudou, contudo vem avançando a passos lentos, enquanto as tecnologias dão saltos à frente. Gradativamente as tecnologias midiáticas estão adentrando as escolas, mas ainda é preciso trazer as linguagens audiovisuais para o universo das salas de aula. Rapunzel afirma que *“tem muita mídia hoje, tem muito recurso tecnológico nas escolas, mas eles não são aproveitados, eles ficam lá empoeirados”* (CD1, Encontro 1.1, 51min 56seg). Os participantes denunciam que algumas escolas recebem materiais e estes não são repassados aos professores, ficam jogados em um canto deteriorando-se. E dizem também que muitos professores reclamam que não há recursos nas escolas, todavia, quando existem, eles não são usados. Quando são usados, as atividades resumem-se a meros passatempos, para diversão, para preencher lacunas em que os estudantes não possuem aula (muitas aulas são substituídas por vídeos, por exemplo, devido à ausência de um professor).

Nana (CD1, Encontro 1.2, 50min 59seg) também denuncia que em muitos lugares, assim como em sua escola, existem tecnologias e até mesmo laboratório de informática que ficam intactos, trancados, pois a escola tem medo de serem roubados. É preciso que um professor disponibilize-se e responsabilize-se pelo laboratório para que possa ser aberto à comunidade

escolar. Os participantes relataram que os professores específicos dos laboratórios de informática são muito importantes para a escola, pois oferecem apoio tanto na elaboração do plano de aula ou de projetos, como na organização dos estudantes durante as atividades no laboratório. Como esses professores entendem melhor as tecnologias presentes no laboratório, podem orientar e auxiliar os demais professores a promoverem experiências de interação. Com a falta desse profissional na escola, os professores são desmotivados a utilizar os laboratórios, caracterizando-se em um retrocesso. Assim, a

escola, que deveria preparar o cidadão para adentrar o mundo tecnológico, fica, muitas vezes, a reboque das inovações, o que reflete a tensão permanente que há entre a sociedade, suas organizações e a educação necessária às pessoas como seres sociais. (COUTINHO, 2006, p. 07)

E mesmo diante dessas dificuldades, Fabiana revela que quando um professor tenta fazer algo diferente, outros professores inquietam-se, pois não sabem trabalhar com as tecnologias (CD2, Encontro 1.1, 2h 17min 21seg). Já outros participantes narraram que possuem colegas não veem necessidade, sentido de fazer algo diferente. Kika (CD1, Encontro 1.2, 18min 03seg) também desabafa: *“às vezes a gente está na escola e tenta fazer alguma coisa nova, e a gente sabe que a gente encontra barreiras, encontra aquele que não quer fazer a coisa nova, [...] porque ele se sente incomodado.”* O professor que já está acomodado não quer buscar algo novo e incomoda-se quando alguém aventura-se em uma nova forma de ensinar.

Para enfrentar as resistências pessoais de alguns docentes é importante que se crie momentos de diálogo entre os professores, a fim de que conheçam as experiências do “outro”, as demandas sociais e a necessidade de adoção de uma prática crítica e atualizada. Esses momentos servem para que “as narrativas de questões, problemas e experiências sejam um fator determinante de crescimento pessoal e grupal.” (ANASTASIOU, 2011, p. 71)

As narrativas revelam os valores, as percepções, as significações, tornando-se também um momento de autoconhecimento e autocrítica, por isso Enucia diz que sente *“falta do momento que a agente troca experiência, que a gente escuta o outro, eu acho que isso constrói muito mesmo”* (CD2, Encontro 1.1, 2h 08min 25seg).

Juliana, então, diz que *“apesar da vontade, na escola pública são muitas as dificuldades que às vezes atrapalham ou até mesmo desmotivam o professor.”* (CD1, História de vida) E, diante dessas dificuldades, surgem inúmeros questionamentos entre os professores, tais como:

As escolas têm se apropriado e utilizado as mídias/tecnologias de forma adequada a desenvolver a aprendizagem significativa? E os professores, será que estão preparados para utilizarem e se adequarem à velocidade com que as informações e o conhecimento tem se difundido por meio da tecnologia? O que se observa é que muitos dos questionamentos levantados são na verdade temores, dificuldades vividas pelos profissionais da educação. As possíveis soluções e respostas para tais questionamentos talvez podem estar ligadas a formação, a motivação, mudança de postura e visão, aceitar que o mundo já não é mais o mesmo e o sucesso do processo ensino-aprendizagem depende dessa nova postura, principalmente do professor. (JULIANA, CD1, Relato1)

Rose comenta sobre seu sobrinho e o desinteresse pelas aulas de informática, pois quando questionado ele responde: *“ah, não acontece nada, não acontece nada de interessante”* (CD1, encontro 3.1, 52min 21seg), pois o professor impede que os estudantes percorram seus próprios caminhos na busca pelo conhecimento, com medo de que eles percam-se. Isso faz com que o estudante perca sua autonomia, que não haja interatividade, que nada aconteça ou toque-o.

Kika fala que quando o professor não conhece uma mídia ele a usa *“ao pé-da-letra”*, de forma tradicional, e *“se a gente não ensina essa interpretação de forma adequada, quem é que vai repetir isso: nossos alunos.”*

(CD1, encontro 5.2, 03min 00seg) Esse problema reside na forma de apropriação da tecnologia, no modelo pedagógico, perpetuando o velho no novo, sem refletir sobre o significado de uma nova prática pedagógica, sendo que a maioria das propostas de uso das tecnologias apoia-se numa visão tradicional. Isso ocorre, de acordo com Typa, porque *“muita gente entra numa onda e não tem olhado o porquê daquilo que está fazendo”* (CD1, Encontro 1.1, 26min 59seg). E, atualmente, sofremos nas escolas um

bombardeio de informações, a velocidade das coisas e o domínio que a gente não tem mais, desestabilizou o professor. [...] Não é meramente a tecnologia, a mídia, se vai usar a mídia ou se não vai, o texto que você usa, a forma que você usa, é extremamente transmissiva. (TYPA, CD1, Encontro 1.2, 10min 58seg)

Sal afirma que é preciso saber elaborar uma aula com as mídias, ter equilíbrio no momento de utilizar as tecnologias, caso contrário o professor pode tornar a aula maçante, conforme relembra uma de suas experiências: *“às vezes você pega um data show, a escola tem um data show, e você usa sempre o data show, sempre o data show, e o aluno: ai, eu não aguento mais esse data show, porque eu preciso saber usar, o quê que eu coloco nesse data show?”* (CD1, Encontro 1.1, 44min 01seg) Essa prática pode acontecer com qualquer tipo de tecnologia, tal como ocorre com a *“supervalorização dada para a realização de incansáveis e repetitivos exercícios do livro didático como um único meio de se promover aprendizagem.”* (NINA, CD1, Relato2)

Typa afirma que *“a tecnologia ajuda demais, se você buscar, se você for além, se você correr atrás, isso pode lhe auxiliar, senão, se a gente está tão refém dessa lógica transmissiva, a gente não consegue”* (CD1, Encontro 1.1, 27min 07seg).

Sal (CD1, Encontro 1.1, 38min 51seg) fala da necessidade de conhecermos melhor nossos estudantes, o que eles gostam, qual o interesse de cada um, o que facilita e estimula o processo de ensino-aprendizagem, mas

ressalta que essa é uma tarefa difícil para muitos professores que possuem inúmeras turmas para atuar em um mesmo ano letivo. Sem interesse, sem o querer, o estudante não aprende. Dessa forma, apesar de nossos estudantes *“terem a tendência a subverter toda lógica linear e modeladora, o sistema rígido construído pelas instituições de ensino tolhem a criatividade e a inventividade do aluno, formatando-o.”* (ROSE, CD1, Relato1) Todavia,

o que nós professores estamos realmente vivenciando na rotina laboral com a inserção de mídias nas escolas?, [...] então as novas tecnologias de informação e comunicação não estão inseridas na rotina de trabalho pedagógico da maioria das escolas, apesar disso o perfil do aluno tem mudado, ele não vê necessidade de decorar, tem muitas outras fontes de informação (JULIANA, CD2, encontro 5.1, 1h 24min 17seg).

Essa é a forma como é interpretado e visto o estudante atual, ele está *“querendo respostas das quais inclusive nem eu tenho e nem o próprio sistema do momento está pronto para oferecer.”* (MAURO, CD2, Encontro 1.1, 21min 09seg) Por isso que o professor nem sempre se dispõe a utilizar as tecnologias, *“não é nem tanto que o professor não acha que ele não é capaz, mas ele se sente ameaçado, eu acho que às vezes ele até acha que o aluno dele é capaz demais, por isso que ele não incentiva.”* (KIKA, CD1, encontro 5.1, 05min 37seg)

E, para que os professores possam mostrar o outro lado da escola para os seus estudantes, muitos afirmam, assim como Isa: *“Estou tentando entrar nesse mundo.”* (CD2, Encontro 1.1, 1h 06min 43seg) Isa faz uma comparação: *“assim como na minha casa, para ter uma vivência melhor com os meus filhos, eu tive que me adequar, eu tive que buscar alguma coisa, eu penso que na escola também, mesmo que o meu aluno não tenha esse acesso.”* (CD2, Encontro 1.1, 1h 08min 42seg) Para Sal,

nós é que muitas vezes não sabemos trabalhar dentro dessa flexibilidade, de ter essa visão de mundo, [...] no momento em

que eu permito ao meu aluno produzir esse hipertexto, ir atrás, buscar, eu também preciso estar preparada para isso, então eu preciso não só conhecer as ferramentas (CD1, encontro 3.1, 1h 08min 02seg).

Como desenvolver um trabalho educativo nesse universo tecnológico é um dos desafios do educador, *“considero como dificuldade o fato de os professores nem sempre estarem preparados para ensinar midiaticamente.”* (CHRIS, CD2, Relato2) Mais do que simplesmente ter acesso ao conhecimento, é preciso construir um propósito educacional que atenda aos nossos objetivos, de modo que, com o auxílio dos recursos tecnológicos, possamos realizar uma educação que leve em consideração os anseios de uma sociedade tecnológica. (COUTINHO, 2006)

Para Rapunzel, a utilização das tecnologias em sua prática é como uma paisagem sem limites, uma visão de novos horizontes, já que é movida pela curiosidade, pela vontade de aprender, pois

falta informação, falta, a gente não está preparado, eu fiz o magistério, eu fiz o curso de letras, fiz licenciatura pra formação de professores, fui formada professora, mas eu não tive muita informação sobre isso, sobre as novas tecnologias, sobre tudo o que está acontecendo, a gente vai na prática mesmo, é na cara e na coragem e no amor mesmo. (CD1, Encontro 1.1, 50min 12seg)

A maior dificuldade dos professores reside no fato de não terem vivenciado a experiência das tecnologias em sua formação, agora enfrentam os desafios relativos à insuficiência de formação para a docência. Dessa forma, os professores são impelidos a buscar maneiras de conhecer as ferramentas teórico-práticas existentes hoje, pois nas instituições de ensino são exigidos do professor “saberes, comportamentos e atitudes que muitas vezes não foram objetos de estudo e sistematização em seus percursos anteriores.” (ANASTASIOU, 2011, p. 65)

Os professores, na verdade, não tiveram valorizadas as suas experiências enquanto aprendizes,

e agora a academia está se voltando mais pra tentar compreender como acontecem essas experiências, como a gente lida com as experiências, para a partir das experiências construir o conhecimento teórico e conseguir associar os dois, porque essa ideia de conhecimento teórico dissociado da prática, esse conhecimento teórico não chega na prática, muito dificilmente vai gerar uma reflexão que vai conhecer a prática, porque a prática ela é experiência. (ROSE, CD1, encontro 5.1, 33min 31seg)

Kika (CD1, encontro 5.1, 31min 56seg) denuncia que os próprios formadores de professores são desatualizados, o professor que está na academia não tem contato com o mundo lá fora, ele pode ter todas as teorias e concepções, mas ele mesmo nunca tentou experimentá-las. Além disso, muitos professores consideram as mudanças como modismos e ficam presos ao que chamam de “clássico”.

É aí que entra a importância da formação continuada, mudança de postura dos profissionais da educação, e dos próprios atores da instituição escolar transformarem e modificarem esta visão, utilizando recursos diferenciados para uma aprendizagem significativa, fazer da escola um espaço democrático e participativo. (MÍDIAS E TECNOLOGIAS, CD1, Trabalho final)

5.2.3 As novas linguagens e suas vantagens para a educação

A sociedade contemporânea é caracterizada pela presença de linguagens e conhecimentos diversificados, que nos possibilitam descrever o mundo de maneiras distintas. As linguagens que surgem no meio midiático

constroem e reconstroem narrativas que nos possibilitam tornar inteligível o mundo moderno, pois é por meio da linguagem que nos colocamos no mundo, como sujeitos, apresentando nosso ponto de vista, nossa significação e interagimos com o “outro”. *“Linguagem é a capacidade que temos de expressar nossos pensamentos, e relaciona-se a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem.”* (SILVANE, CD1, Relato1)

Em meio a esses processos comunicativos surgem inúmeras formas de linguagem, os gêneros discursivos, que nos proporcionam diferentes tipos de expressão. Esses gêneros estão relacionados ao modo pelo qual as pessoas comunicam-se, dialogam, interagem. Por natureza, a educação e as tecnologias não são monológicas, pois fala-se com um “outro”, na interação com o “outro”. Por isso é importante

mostrar essa polifonia que existe, essas várias vozes, essas várias inferências que estão sendo bombardeadas dentro das nossas salas de aula, da nossa sociedade, da nossa cultura, e que a gente tem que estar aberto a perceber essas diferentes vozes, em diferentes intensidades. (TYPA, CD1, encontro 5.2, 1h 02min 06seg)

Cada mídia possui uma linguagem própria que precisa ser aprendida para que possamos lidar com esses recursos tecnológicos. Portanto, interagir por meio de uma tecnologia implica em compreendermos sua linguagem. *“A linguagem é o meio pelo qual ocorre a comunicação entre as pessoas, o planejamento de ações pessoais e em grupo, é através dela que passamos a nossa cultura e temos acesso a outras, também é o meio pelo qual se tecem as referências sobre o mundo, as coisas, e a realidade que nos cercam.”* (ALESFO, CD2, Relato3)

Por vezes me divirto muito em comparar as TICs existentes e disponíveis no período de minha infância e adolescência e as que estão disponíveis hoje. É como se vivêssemos em outro mundo... Num desses fins de semana estava conversando com meu pai pelo skype e refletíamos a respeito dessa questão. [...] Imagine o que significa para ele essa “janela” (JANDINA, CD2, História de vida).

Nesse sentido, a nossa linguagem, as nossas formas de comunicação, os gêneros discursivos que utilizamos são vivos, modificam-se conforme nossa necessidade e o uso que fazemos deles. Rapunzel (CD1, encontro 4.1, 09min 54seg) cita o *blog* como exemplo, que inicialmente foi criado como um diário virtual e hoje seu uso ocorre na forma de um *blog* pedagógico ou de um site informativo. Ou seja, “o sentido, o significado das coisas não está só nelas, mas na relação que estabelecemos com elas.” (COUTINHO, 2006A, p. 21)

Percebemos, assim, que o espaço e o tempo vêm mudando, assim como a linguagem dos estudantes que não é estática, está sempre se diversificando (RAPUNZEL, CD1, encontro 4.1, 04min 20seg). Enucia fala que as tecnologias modificam-se ao passo que nossas relações sociais também se alteram de acordo com as nossas necessidades (CD2, encontro 4.1, 27min 16seg). Rapunzel narra sobre uma dessas novas linguagens que tem surgido em meio à sociedade:

Chamou-me atenção o uso e emprego dos chamados “internetês”: qual a facilidade e sabedoria os “meninos” empregam essa nova linguagem. A expressividade nas palavras; nos ícones que dão vida aos textos, aos scraps e às conversas virtuais/chats. [...] Vejo que os internetês é uma linguagem criada fruto do momento social em que estamos vivendo: a pluralidade da língua, a sua multimodalidade, a sua hipertextualidade. (CD1, História de Vida)

Frente a observações desse tipo, podemos afirmar que “está implícito no apelo ao desenvolvimento de novas tecnologias o reconhecimento de uma variedade de estilos de aprendizagem.” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 83) E essa variedade de tecnologias e de linguagens, quando levadas para a sala de aula, proporcionam a potencialização dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, acreditamos que as diversas linguagens que hoje se apresentam nos contextos aos quais estamos inseridos

são excelentes ferramentas pedagógicas e suportes que facilitarão a dinâmica de trabalho do professor/da professora na perspectiva de compreensão desse novo cenário escolar. Qual seja, fazer uso das novas tecnologias como possibilidades e/ou mecanismos que fortaleçam uma prática docente significativa e emancipatória. (ESTRELA, CD1, História de vida)

Typa (CD1, Encontro 1.1, 28min 32seg) afirma: *“tento somar as diversas mídias para oportunizar experiências sensoriais diferentes aos meus alunos, experiências num campo de dimensão de estímulo diferente do espaço transmissivo da sala de aula”*. Mas para isso, Typa revela que só leva as mídias para a sala de aula se estas forem complementar o que está sendo estudado, não utiliza as mídias aleatoriamente apenas para entretenimento dos seus estudantes.

As mídias foram desenvolvidas visando a comunicação, por isso, falta ainda para os professores, segundo Enuia, *“uma compreensão de que aquela ferramenta ela foi criada para a diversão, foi, mas que ela pode ser usada para outra coisa, pode, [...] fazer um uso diversificado.”* (CD2, encontro 4.1, 27min 48seg) E com o constante surgimento de novas tecnologias e de

Trabalhar os gêneros em sala de aula é uma estratégia de se trabalhar a linguagem e a língua em seus diferentes usos nas diversas disciplinas no contexto escolar. Na escola trabalhar a língua não é só trabalhar as palavras e sim seus diferentes significados culturais e sociais, pois a língua sendo dialógica não é apenas transmitida ao aluno, este desenvolve uma participação ativa entre a língua e seu contexto social. (ALESFO, CD2, Relato3)

novas linguagens, o professor sabe que *“não é porque tem novas tecnologias surgindo que a gente tem que abandonar as tecnologias antigas”* (KIKA, CD1, encontro 5.2, 04min 28seg). Existem tecnologias antigas que não são ultrapassadas, é o conhecimento que está nela que pode tornar-se ultrapassado. Então, nem sempre é *“preciso dispensar os outros tipos de gêneros, os outros tipos de mídias que já eram utilizados, mas eu posso utilizá-los sob um novo olhar e acoplá-los inclusive às mídias tecnológicas atuais”* (PETER, CD1, encontro 5.2, 54min 37seg).

Para promover esse novo olhar, necessitamos contextualizar o uso das tecnologias, incentivando nossos estudantes a estabelecerem seus *links*,

trazendo suas experiências para a sala de aula, e a interagirem por meio das diferentes linguagens com o “outro”, buscando uma abordagem metodológica adequada à escola contemporânea. Kika fala da necessidade de aproveitarmos as questões culturais, os *links* que os estudantes fazem no dia-a-dia, as experiências que eles possuem e utilizarmos a nosso favor. A sociedade e a cultura não são imóveis, estão a todo o momento em transformação, e partindo de elementos do contexto dos educandos, de algo que ele já conhece, a aprendizagem será muito mais significativa (CD 1, encontro 5.1, 08min 05seg). *“Se o hipertexto não parte da experiência de vida, ele se torna estéril”* (EDEMIR, CD1, encontro 4.1, 1h 33min 55seg).

As tecnologias, se bem utilizadas em sala de aula, podem trazer uma riqueza de elementos do cotidiano muito grande para o processo ensino-aprendizagem. Para Alesfo, essa utilização, segundo a lógica hipertextual, *“nos permite novas possibilidades de leitura, contribui muito para criarmos novos caminhos e uma melhor compreensão do assunto que nós queremos estudar com nossos alunos”* (CD2, encontro 5.2, 37min 19seg). Essa abertura dos processos de leitura é muito importante no contexto educacional, pois amplia as possibilidades de comunicação e interação.

Podemos, desse modo, utilizar elementos do contexto do estudante para promover a aprendizagem e para que possamos contextualizar um grupo de estudantes. Entretanto, conforme discussão levantada por Nana (CD1, encontro 4.1, 1h 27min 37seg), precisamos analisar o contexto dos nossos estudantes, pois nem todos os gêneros discursivos serão adequados para uma determinada turma e, principalmente, para trabalhar um determinado conteúdo.

A competência profissional para a integração das tecnologias se define como a habilidade de reconhecer o potencial pedagógico e didático de uma ferramenta, o que difere seus usos pelo professor. Eu tenho que saber se para aquela aula, aquela tecnologia é adequada, se naquele conteúdo aquilo ali se encaixa, [...] se não tiver planejamento, não adianta querer utilizar a tecnologia. (KIKA, CD1, encontro 5.2, 25min 06seg)

Para cada temática, para cada contexto, existem linguagens mais adequadas e que se aproximam mais dos estudantes, pois fazem parte de suas experiências, de suas vivências. Não podemos negar aos estudantes o contato com as diferentes tecnologias, mas também não podemos utilizá-las de forma aleatória, sem significação.

O processo de ensino-aprendizagem deve possibilitar ao aluno uma aprendizagem contextualizada e com relação a sua vida, para tal é imperioso a escola dialogar pelas diversas linguagens existentes na sociedade a fim de possibilitar o aluno uma relação significativa com as informações na busca pela produção e desenvolvimento dos seus conhecimentos, habilidades e competências. (TYPA, CD1, Questionário)

A partir das nossas linguagens iniciais, dos nossos relatos, passamos a construir novas leituras, a trazer elementos de nossa bagagem cultural, novos olhares, interpretações. Desse modo, podemos também ressignificar nossa prática ao longo das interações e do intercâmbio de experiências com outros professores (ESTRELA, CD1, encontro 4.1, 05min 26seg)

Os gêneros discursivos presentes nos dias de hoje, propiciam desenvolver processos abrangentes e exige uma capacidade de articular conhecimentos, de comunicar-se e estabelecer relações. Exige do professor (mediador) ser um profissional capaz de aprender sempre, ser crítico e consciente, que realize diálogos com diferentes saberes e culturas, que saiba trabalhar de forma cooperativa, que seja criativo e flexível para administrar sua carreira e todos os âmbitos de sua vida. (IDEM, CD2, Relato3)

Por meio das tecnologias, dos vários tipos de gêneros discursivos, podemos “*expandir a relação entre pessoas e o sistema de linguagem, ou seja, vai muito além de um comunicador, um receptor, abrange pessoas e sistemas*

de linguagens” (GARRA, CD1, encontro 4.1, 15min 08seg). Para que esse uso das novas tecnologias seja significativo,

é preciso compreender as novas linguagens dos meios de comunicação em toda a sua extensão e complexidade, para que professores e alunos possam deixar de ser telespectadores passivos e parciais e passem a ser leitores conscientes e, principalmente, para que possam expressar-se por meio dessas linguagens. (COUTINHO, 2006, p. 11)

No “caminho de aproximação entre informática e educação, tanto os programadores como os pedagogos e professores precisarão integrar os saberes e transgredir as fronteiras disciplinares, tornando-se analistas de informação de diversos âmbitos e níveis.” (RAMAL, 2002, p. 236)

Carla (CD2, encontro 5.1, 1h 12min 47seg) narrou sua inquietação sobre um site de biologia que está desenvolvendo com estudantes da graduação. Segundo ela, a ideia inicial de concepção era totalmente hipertextual, mas durante o desenvolvimento, o site tornou-se extremamente linear. Devido a

isso, os estudantes não utilizavam o site de acordo com seu propósito inicial, que era de uma ferramenta de estudo, pesquisa e interação contínua, segundo os estudantes, eles o acessavam apenas quando necessitavam estudar para a prova. Então, Carla fala sobre a dúvida que teve se seria necessário aprender a ferramenta, no caso do site, a plataforma *Joomla!*, para que pudesse tornar a

ferramenta mais acessível aos estudantes. Nesse sentido, o que percebemos é que quando o professor possui a base teórica, este não conhece a ferramenta; e quando conhece a ferramenta, desconhece o conteúdo a ser trabalhado. Assim, fica a dúvida: até onde a ferramenta nos

Carla levanta outro debate questionando: e quando a ferramenta não funciona? (CARLA, CD2, encontro 5.2, 1min 00seg) Surgiram várias respostas: ter um plano “B” (que pode ser a impressão dos materiais a serem apresentados). Camilla afirma “*Eu acho que vai muito da oralidade também, se deu errado, vamos falar, vamos começar, vamos dar aula sem o instrumento, vamos tentar estar preparados com o conteúdo também*” (CAMILLA, CD2, encontro 5.2, 3min 10seg). Ou ter paciência! Conforme narrado pelos participantes, dependendo de qual tecnologia e da forma como vai ser utilizada, disseram já ter visto um evento ser cancelado ou adiado devido ao não funcionamento da ferramenta.

possibilita ir? Como criar algo se não sabemos o que é possível, o que a ferramenta tem a nos oferecer.

E por que? Por que usar as tecnologias? Pra que usar essas tecnologias? Essas tecnologias realmente vão ajudar no trabalho, ou às vezes ela vai atrapalhar o trabalho? Então, se mal planejada, a tecnologia ao invés de auxiliar ela vai atrapalhar muito mais, principalmente se o professor não tiver conhecimento da tecnologia que ele estiver utilizando. [...] Os alunos aprendem melhor devido ao uso das tecnologias? É só porque eu estou utilizando tecnologia que isso vai garantir o aprendizado? (KIKA, CD1, encontro 5.2, 24min 31seg)

Nesse cenário, Camilla também questiona em que momento o professor pode utilizar as tecnologias? E diz que as tecnologias não precisam fazer parte da aula o tempo todo, assim o professor carece aprender a descobrir em que momento e quais tecnologias podem ser usadas, sendo adequadas aos conhecimentos que estão sendo trabalhados (CD 2, encontro 2.2, 14min 24seg).

Penso que o momento certo é o da necessidade, principalmente do aluno e da aluna. O professor/a deve estar atento e observar qual/quais mecanismos facilitam a aprendizagem dos estudantes, se tais ferramentas contribuem na formação do indivíduo. Como utilizar esses recursos de maneira que contemple às necessidades dos/das estudantes. Para tanto, a avaliação deve ser uma constante nesse processo para que se possa fazer bom uso dessa ferramenta. (ESTRELA, CD1, Questionário)

Depreende-se, portanto, que a utilização de tecnologias na sala de aula será importante quando promover um ensino e aprendizagem significativos, sendo que *“o momento ideal é quando o professor sentir que a utilização da tecnologia auxiliará os alunos a aprenderem e que ela estará de acordo com as necessidades desses aprendizes. E não em um momento de*

modismo ou para preencher lacunas durante as aulas.” (CAMILLA, CD2, Questionário)

Contudo, infelizmente ainda são poucas as tecnologias que estão sendo levadas do contexto social para a escola, onde são aproveitadas as suas potencialidades para a educação. *“A escola ainda não dá muita margem ou abertura a esses gêneros discursivos”* (LEINAD, CD1, encontro 4.1, 39min 49seg). Nessa perspectiva, os nossos estudantes muitas vezes possuem mais intimidade com a ferramenta do que os professores.

O aprendiz chega à escola já conhecendo muitas das ferramentas tecnológicas disponíveis atualmente. É comum encontrarmos alunos que sabem utilizar o computador e internet de forma mais aprofundada que nós professores. Entretanto, a utilização feita pelos alunos, muitas vezes, não é de cunho pedagógico. Daí a necessidade da mediação do professor nesse processo de uso da tecnologia com objetivos educacionais. Os aprendizes já chegam à sala de aula esperando que os recursos tecnológicos façam parte do seu aprendizado, já que são elementos recorrentes no seu dia-a-dia, porém não é o que acontece na maioria das vezes. O professor é a peça chave que pode fazer a ligação entre a tecnologia e o ensino. (CAMILLA, CD2, Questionário)

Os nossos educandos constantemente têm acesso aos mais variados gêneros discursivos, que veiculam mensagens nem sempre de boa índole e que são muitas vezes apreendidas pelas pessoas de forma acrítica. Nesse contexto, em que há um aumento da profusão de mensagens por um número cada vez maior de linguagens que adentram nossas casas e nossa vida, a escola também se torna palco de atuação dos novos discursos, que adentram as salas de aula. Assim, o educador necessita estar preparado a utilizar as novas linguagens, os gêneros discursivos disponíveis conforme sua proposta de ensino.

Eli aponta, inclusive, a necessidade de ensinarmos nossos estudantes a diferenciarem informação e conhecimento, já que eles vivem permeados por essa mistura de gêneros discursivos (CD2, encontro 4.1, 1h

04min 35seg). Para que o estudante seja capaz de refletir sobre as informações que recebe a cada dia e para que ele possa transformá-las em conhecimento, produzir algo acerca do que está apreendendo, precisamos “orientar o nosso aluno pra ele saber filtrar o quê que realmente da informação é útil para a aprendizagem desse aluno.” (KIKA, CD1, encontro 5.2, 11min 36seg)

Então, uma das coisas que eu acho que a gente tem que tomar muito cuidado como professor é saber de que forma que essa informação está sendo passada pro nosso aluno, senão daqui a pouco a gente vai voltar a ser uma sociedade informacional, digital, mas informacional, porque eu estou informando mas eu não penso sobre aquela informação que está chegando. (KIKA, CD1, encontro 5.2, 10min 27seg)

Kika fala sobre a velocidade das informações em nossa sociedade e como isso reflete na escola, de modo que muitos dos nossos estudantes não param para pensar e refletir sobre a informação que estão recebendo. Um dos desafios do professor é incentivar seus estudantes a produzir uma compreensão do que está sendo comunicado, de modo a significar a mensagem que está sendo transmitida.

A diversidade de manifestações culturais difundidas em nossa sociedade presentes nos gêneros discursivos, portanto, apresenta a possibilidade de uma re-significação das relações comunicativas estabelecidas no campo educacional, dando abertura para que uma nova configuração de construção do conhecimento emerja. Os gêneros possibilitam ao professor abrir janelas nos muros da escola para que sua aula esteja interligada com o mundo, de modo a não se prender apenas em conhecimentos didáticos. O professor pode, por meio dos gêneros discursivos, desenvolver uma proposta de ensino que explore conceitos, conteúdos e temas de forma prática, possibilitando que os estudantes experienciem o que está sendo trabalhado em sala de aula, de maneira que esse conhecimento seja gerador de novas formas de construir ideias e percepções, novos modos de olhar, pensar e sentir.

Conforme discutido na oficina, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio já incluem os conhecimentos de informática na parte referente às linguagens, códigos e suas tecnologias, destacando as habilidades e competências que necessitam ser desenvolvidas por professores e estudantes. Por conseguinte, o governo exige que o professor trabalhe esse conhecimento com seus estudantes, no entanto muitos professores não aprenderam a utilizar essas novas linguagens em sua formação inicial. Então, como levar esse conhecimento para a sala de aula? Não basta apenas saber lidar com as mídias, é preciso saber como utilizá-las na sala de aula, voltadas para o ensino-aprendizagem.

5.3 Formação docente e as tecnologias na educação

5.3.1 Como tem sido a formação docente: histórias de vida

A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória. (BOSI, 1994, p. 68)

Reservamos o primeiro encontro da oficina para conhecermos os sujeitos da pesquisa, ouvir suas histórias de vida, conhecer a formação docente que tiveram e conversar sobre a prática docente que desenvolvem nas salas de aula com as tecnologias (e até mesmo servir como um momento de desabafo, de partilhar seus medos e frustrações). Ouvimos os professores, suas angústias e necessidades, o desejo de transformação de sua própria prática docente, além disso, promovemos um espaço de socialização de experiências.

Demos início às reflexões propostas para a oficina, portanto, tomando como referencial a experiência que os participantes possuem com as tecnologias. É nesta multiplicidade de pontos de vista sobre a docência que poderemos refletir sobre nossa própria experiência de vida. Além disso, ao participarmos de cursos de formação revivemos a experiência de sermos estudantes, o que nos incita a refletir sobre nossa própria prática pedagógica, re-significando a profissão docente.

“A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam” (BOSI, 1994, p. 85)

Negar essas histórias de vida e o contexto sócio-histórico dos participantes seria negar o próprio professor. Por isso, lançamos esse olhar histórico às narrativas docentes, de modo a apreender as memórias desses sujeitos por meio de suas histórias de vida. Ao resgatarmos experiências e memórias estamos nos abrindo a uma releitura de nós mesmos, realizando a reconstrução de nosso ser profissional e também pessoal.

A oficina, dessa forma, tornou-se espaço de intercâmbio de experiências e de conhecimentos, privilegiando a construção coletiva de novos olhares e novas práticas, possibilitando conhecer os valores, concepções e os modelos de percurso de cada participante. “Narrar também é uma forma de perceber, compreender e conhecer. [...] Conhecemos e expressamos o mundo pela forma como o narramos.” (COUTINHO, 2006A, p. 65) Cada participante narrou sua “viagem” em direção à docência, inspirada em sua própria experiência.

Todos nós somos resultado de nossas próprias histórias. Minha formação, como a de toda a minha geração e mesmo a da geração seguinte, é disciplinar. Carregamos nosso passado, para bem ou para mal. Mas a autocrítica permanente permite evitar a satisfação ilusória de se crer que é possível ter as soluções para situações novas naquilo que já se sabe, no que já se fez, no que já se aprendeu, e que serviu para situações velhas. Claro que quanto maior nossa experiência, mais elementos temos para enveredar pelo novo. Mas a mesmice

difícilmente nos leva ao novo. Isso é fundamental na educação.
(D'AMBRÓSIO, 1999, p. 8)

A maioria dos participantes afirma que vieram de uma escola tradicional, onde as tecnologias e as mídias não estavam muito presentes, e que quando havia tecnologias na escola estas foram pouco utilizadas ou mal utilizadas em sua formação, pois é muito mais fácil fazer uma aula transmissiva e linear. Conforme nos narra Anna,

tinha algumas tecnologias que os professores usavam, mas que não era como um recurso pedagógico, era mais um passatempo, ah, sobrou um horário e não tem mais matéria para dar, então vamos colocar um filme, mas sem contexto nenhum, sem nenhum gancho pra gente, sem sentido. (CD2, Encontro 1.1, 52min 33seg)

Ellen considera o começo de sua formação vazia, diz que eram utilizadas algumas tecnologias, como o *“giz, quadro negro, música, filme, mas sem um objetivo pedagógico”* (CD2, Encontro 1.1, 54min 51seg). Já Estrela se considera fruto de uma educação tradicional, onde as tecnologias mais utilizadas foram o giz e o livro, mas em algumas ocasiões teve contato com outras mídias durante a graduação (CD1, Encontro 1.1, 18min 03seg). A maioria dos participantes afirma que tiveram contato com as tecnologias, todavia poucas vezes tiveram contato com as mídias, pois, segundo Jandina, naquela época o seu professor *“utilizou do meio o que podia ser retirado de melhor”* (CD2, Encontro 1.1, 1h 32min 12seg).

Maya (CD1, Encontro 1.2, 47min 27seg) relata que, embora tivessem muitas tecnologias presentes na instituição de ensino onde realizou sua formação inicial, os estudantes não sabiam como usar, faltava uma orientação de como fazer uso das tecnologias. Outros participantes revelam que já tiveram um contato maior com as mídias, mas em situações em que os estudantes aprenderam a utilizá-las juntamente *“com os [seus] professores,*

aprendendo juntos o que é a tecnologia, eu não sabia, o professor não sabia” (THOMAS, CD2, Encontro 1.1, 1h 56min 48seg)

Rose e Peter (CD1) destacam que no ensino de línguas as tecnologias emergentes são mais utilizadas do que nas outras disciplinas, pois já na formação de professores é recorrente esse tipo de prática educativa com o apoio das mídias, de modo a trabalhar a língua e a linguagem em todas as suas formas, por meio de diferentes tipos de gêneros discursivos, estimulando a interação verbal.

Em contraponto, Estrela (CD1, Encontro 1.1, 19min 21seg) fala que a metodologia de ensino empregada em sua formação baseava-se na leitura prévia de livros (ou cópias de livros) pelos estudantes para que fossem debatidos em sala de aula. *“E hoje, a gente acessa o computador mas lê o texto, ele está lá, mas ele só está em outro formato”* (ESTRELA, CD1, Encontro 1.1, 19min 40seg). Por isso, Estrela revela:

a sensação que eu tenho é que a tecnologia, assim, quer dizer, a metodologia do ensino ela não mudou muito, assim de configuração, a gente utiliza outras ferramentas, mas parece assim, [...] acho que o sistema educacional brasileiro não avançou muito nesse sentido. (CD1, Encontro 1.1, 19min 52seg)

Tendo em vista esse tipo de formação inicial que os participantes da oficina receberam, Rose (CD1, Encontro 1.1, 1 h 00min 34seg) constata que *“a deficiência na formação é um fato, eu acho que nenhum aqui foi formado para o uso das mídias”*.

Nas diversas vozes dos sujeitos pesquisados, percebe-se que o trabalho dos professores na incorporação das tecnologias e das mídias ainda é um processo aberto, repleto de incertezas e indagações, de procura, de aprendizagem que é construída no fazer, com acertos e erros. Os professores enfrentam os novos desafios praticamente sozinhos, buscando os rumos da ação pedagógica futura, e criticam a capacitação que receberam, o

que leva a problematizar os cursos atuais e a pensar sobre os possíveis modelos alternativos de formação docente. (RAMAL, 2002, p. 190)

E essa ausência de formação para as mídias ocorre na própria Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, local onde todos os estudantes de licenciatura da universidade cursam as disciplinas ligadas à docência. O que vemos é que todas as disciplinas sobre tecnologia ofertadas são optativas, não estão incluídas no currículo oficial de graduação. Isso quer dizer que um estudante pode concluir um curso de licenciatura sem ter a mínima preparação para desenvolver uma prática educativa com o uso das tecnologias.

E essa falta de formação para as mídias causa um desconforto nos licenciados quando vão para a sala de aula. Maya (CD1, Encontro 1.2, 46min 24seg) alega que, em relação ao uso das tecnologias na educação, sente-se nua toda vez que entra na sala de aula, porque por mais que ela busque um aperfeiçoamento como profissional, mais conhecimentos, sempre há muito que aprender, assim percebe que precisa de algo mais, de novas experiências. Caso o professor não busque uma formação complementar, a utilização das mídias não será de forma completa, de modo a aproveitar todas as possibilidades que a tecnologia utilizada tem a oferecer. Como narra Estrela,

A Fundação Victor Civita, em parceria com o Ibope Inteligência e a LSI-TEC, realizou em 2009 uma pesquisa intitulada: O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras. Participaram da pesquisa representantes de 400 escolas de todo o país. Os dados revelaram que o problema da educação já não é mais a falta de ferramentas, mas a formação dos professores para que saibam usar a tecnologia com foco na aprendizagem. Constataram que em relação ao preparo para o uso da tecnologia na formação inicial, 74% dos entrevistados disseram que foram pouco ou nada preparados. Outros 15% foram preparados razoavelmente e apenas 11% foram bem ou muito bem preparados para utilizarem as tecnologias.

(<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2009/uso-computador-internet-escola-publica-529446.shtml>)

Outro dia a gente comentando lá na escola e, como tem avançado se comparado com outras épocas, porque o que a gente pensa, como as tecnologias hoje assim em termos de metodologia, nós mudamos as ferramentas, mas assim o formato não muda muito do tempo que eu fiz a minha primeira graduação (CD1, Encontro 1.1, 18min 58seg).

Tendo em vista uma formação inicial para o uso das mídias deficiente e a velocidade em que o contexto das novas tecnologias se altera, é imprescindível que os professores estejam em constante formação. Conforme revela Bárbara: *“Percebi como tenho ainda um longo caminho a percorrer junto dessas tecnologias, o quanto ainda tenho que aprender.”* (CD2, Encontro 1.1, 23min 59seg)

Nesse sentido, muitos participantes reconhecem que sua *“formação ainda não acabou, minha formação é continuada, ela está acontecendo”* (TYPA, CD1, Encontro 1.1, 25min 55seg). Nina (CD1, Encontro 1.2, 1h 10min 39seg) vê sua formação como uma busca de novos conhecimentos, uma aventura, passando por caminhos tortuosos, contudo reconhece que ainda está muito vinculada a um pensamento tradicional, por influência da proposta pedagógica da instituição onde trabalha, mas reconhece que pode buscar novas práticas.

A formação continuada, portanto, é importante para os professores que foram formados com base em uma educação tradicional, linear e hierárquica, para que possam lançar-se a uma nova prática educativa, dialógica e interativa, dando abertura às possibilidades comunicacionais trazidas pelas novas tecnologias.

Minha prática docente, no início, era muito baseada em modelos de professores que tive durante meu aprendizado da língua, e em práticas que eu considerava eficazes. Com o tempo, à medida que me sentia mais à vontade com o ensino, buscava cada vez mais práticas que fossem plurais e que conferissem um caráter dinâmico à língua que ensino. (ROSE, CD1, História de vida)

Percebemos que esse processo de mudança está ocorrendo, entretanto de forma muito lenta, pois é difícil mudar padrões adquiridos e praticados por anos. É preciso tempo para mudar hábitos arraigados e paradigmas, por isso, tais mudanças requerem uma formação continuada comprometida com essas novas formas de linguagem que permeiam nosso cotidiano,

“Ao longo destes anos na Universidade me deparei com situações que fizeram com que eu odiasse a docência, mas também com outras que me fizeram amá-la. As situações que me fizeram odiar a docência foram as que os professores se colocaram em primeiro lugar e fizeram dos alunos meros sujeitos receptores de conhecimento. Já o que me fez amar a docência foram as situações em que o professor estava em sala de aula para nos fazer refletir sobre nós mesmos, nos tornando pessoas mais críticas, agindo como um mediador entre aluno e conhecimento, aprendendo também neste processo. Felizmente, tive mais dessas situações do que as de ódio.” (GENEROSA, CD1, História de vida)

de modo a possibilitar que os professores conheçam os vários recursos que estão à disposição e os adequem às suas necessidades educacionais.

Assim, é necessário promover entre os professores espaços para reflexões acerca das mudanças sociais e educacionais e da construção e reconstrução da prática pedagógica, devido ao dinamismo do conhecimento e à própria natureza do fazer pedagógico. “Esse fazer que é o do domínio da práxis e, portanto, histórico e inacabado” (BARBIERI *et al*, 1995, p. 32).

“Disso eu me orgulho enquanto profissional, de não cometer os mesmos erros que cometeram comigo.”

(LUA, CD1, História de vida)

5.3.2 Identidade docente em construção

A identidade docente é construída em relação às experiências sociais e pessoais vivenciadas pelos professores, perpassa pelo diálogo e pela comunicação com o “outro” e com o mundo que constroem. É a forma pela qual o professor verá a si mesmo e aos outros.

Constituímo-nos como pessoas por meio do que ouvimos e vemos ao longo da vida, do que lembramos e, igualmente do que esquecemos. As linguagens realizam-se devido a esse processo de esquecer e lembrar, os quais são elementos constitutivos da nossa memória pessoal e coletiva. (COUTINHO, 2006A, p. 21)

Os professores começam a construir sua identidade docente ao longo de sua trajetória escolar como estudantes, a partir das experiências que tiveram com seus professores, momento em que constituem suas ideias e concepções sobre a docência. Desse modo, a história de vida das pessoas e o desejo que possuem de ensinar, influenciarão sua futura atuação como educador. Cada percurso formativo percorrido pelo docente é único. Rose (CD1, Encontro 1.2, 26min 11seg) afirma que *“a gente está buscando uma identidade profissional”*, o que perpassa várias dimensões, seja política, cultural, sócio-histórica.

A identidade corresponde a uma característica própria da pessoa, contudo é um atributo mutável, assim, diversas ocasiões vividas pela pessoa podem a ter levado a construir uma identidade docente, tudo aquilo que a tocou e que de algum modo proporcionou-lhe algum significado. Identidade é um movimento, tanto no seu funcionamento (entre o eu e o “outro”) como na sua historicidade.

Os professores vão singularizando-se na dinâmica interativa das práticas sociais/pedagógicas mediadas pela história e pela linguagem. Tudo o que está ou forma a minha memória é o que compõe minha identidade.

“Memória e esquecimento estão, pois, diretamente associados a esse jogo de seleção dos elementos culturais que farão parte das reivindicações de identidade.” (MONTEIRO, 1995, p. 18) Também a linguagem é construtiva, pois permite que seja formada uma identidade narrativa do sujeito, uma forma singular de ser e agir no mundo. As identidades vão constituindo-se, portanto, mediante as narrativas que vamos tecendo, pois a narração (as histórias que contamos) é uma importante estratégia de compreensão de nós mesmos, dos “outros” e do mundo.

Nossa individualidade (identidade) organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais, pois *“determinadas experiências vivenciadas, seja a produção de saberes, as crenças e as visões de mundo, provocarão mudanças em nossa postura em relação à educação”*. Então, *“não é só o que eu penso de mim mesma, mas o que o mundo tem a me oferecer.”* (TYPA, CD1, Encontro 1.1, 27min 45seg) Nesse processo de formação, na era da comunicação em rede, Typa fala sobre a necessidade que nós temos do “outro”, do *feedback* do “outro”.

A identidade, desse modo, é construída na interação entre a visão que o “outro” tem de nós e a visão que temos de nós mesmos. As diversas vozes sociais nos dão uma identidade, assim sendo, o “outro” inscreve-se em nós. Vemos a nós próprios a partir do que o outro olhar nos propicia. É no olhar do “outro” que procuramos nos compreender e compreender o mundo. *“Procuro buscar no olhar da criança o meu olhar, e entender porque essa criança não aprendeu”* (CRISTIANE, CD2, Encontro 1.1, 1h 50min 10seg).

É por meio dessa construção social da identidade que definimos nossos papéis, tanto como sujeitos sociais quanto como profissionais. E é vivenciando as experiências sociais que percorremos os processos de apropriação e de elaboração do papel social de professor.

Os processos que promovem a definição de uma identidade docente, pautados na práxis educativa, são mobilizados pela socialização com os estudantes e demais professores, com os quais nos relacionamos, e durante a nossa própria prática docente, ao nos colocarmos como docentes por meio

de nossas narrativas e ações. O questionamento da nossa própria identidade profissional apresenta-se como uma tendência para a definição mais ampla da visão que possuímos e que os “outros” possuem de nós.

Portanto, o “ser professor” não representa uma identidade conclusiva, mas um processo formativo no qual nos tornamos professores todos os dias. E, segundo Alesfo, *“está todo mundo buscando, correndo atrás e tentando ser um profissional cada vez melhor”* (CD2, Encontro 1.1, 1h 52min 09seg). Somos profissionais em construção, eternos aprendizes. *“Eu estou sempre em formação!”* (IDEM, CD2, Encontro 1.1, 32min 49seg)

Leinad (CD1, Encontro 1.2, 42min 45seg) diz que se vê como um profissional que está sempre buscando o desenvolvimento de seu conhecimento, como um catador de lixo (imagem escolhida durante a atividade do primeiro encontro), que está catando nas diversas situações. E uma das formas de estarmos sempre nos desenvolvendo é ouvindo nossos estudantes, nós ensinamos, mas também aprendemos muito. Além disso, Leinad afirma que sua prática com as tecnologias ainda está em construção, tem buscado alguns momentos para utilizar os diversos gêneros, entretanto é algo que ainda precisa desenvolver bastante.

Rose (CD1, Encontro 1.1, 1h 05min 20seg) alega que é um profissional em construção, no sentido de estar sempre em desenvolvimento profissional. Esse sentimento surgiu na narrativa de muitos outros professores que se posicionaram posteriormente. A maioria dos participantes vê-se buscando conhecimento, de modo a reconhecerem que somos seres incompletos, estamos sempre em processo de formação em todos os sentidos, como sujeitos, como profissionais. A própria ação de estarem participando da Oficina já demonstra essa concepção.

Durante todos estes anos, dos fins da década de 1980 até hoje, sempre estive em formação. Foram muitos cursos, mas nem sempre voltados à educação. Interessava-me, acima de tudo, por estar aprendendo. E creio que essas aprendizagens

todas vão me constituindo como professora. (GISLENE, CD2, História de vida)

Nesse sentido, estamos constantemente construindo nossa identidade, em um processo sempre inacabado. Somos um sujeito em constante transformação e, conseqüentemente, um professor em construção, atualizando-nos e reformulando-nos de acordo com o contexto. *“Para este profissional se trata de redefinir-se quando indivíduo dentro desta nova sociedade.”* (TYPA, CD1, Relato1). E também se trata de redefinir as formas de expressão do profissional docente, *“como ele vai se reconstruir dentro desse mundo hipertextual”* (ROSE, CD1, encontro 2.2, 14min 30seg).

Peter (CD1, Encontro 1.2, 31min 46seg) afirma que *“eu me vejo hoje mais como um comunicador, no sentido de, não que fala, mas que fala e escuta, que troca, que interage”*. Peter revela que hoje ele vê-se assim após passar por uma transformação, que foi algo produtivo para sua vida profissional. *“Eu aprendi nesse contexto que eu não podia ser o impositor, o que ditava as regras, mas que eu tinha que dialogar, então eu comecei a me transformar.”* (PETER, CD1, Encontro 1.2, 33min 27seg)

“O professor mudou de figura, eu acho, ele não constrói mais sozinho, ele se deixar construir também por essa geração toda tecnológica” (CHRIS, CD2, Encontro 1.1, 1h 28min 42seg). Construimos nossa identidade docente ao longo de nossas práticas cotidianas, pois é na relação com o “outro” que apreendemos a significação social da profissão. Todos esses elementos sociais, culturais e históricos, entrecruzam-se na constituição da identidade do professor, inclusive na construção das maneiras de ser e de praticar a profissão. E essa identidade profissional, segundo Kika, é muito importante, pois influencia na forma como vemos nossa profissão:

sabe o quê que eu acho, que às vezes falta um pouco da gente se ver não como professor, mas como um profissional da educação, porque se você é um profissional você vai ter trabalho, vai, e é o seu trabalho, eu acho que às vezes a gente

tem que sair dessa postura de professor e lembrar que você é um profissional da educação, e pra isso você vai ter que desenvolver algumas metodologias, porque se eu sou um profissional da informática e não sei mexer com um software, ou eu aprendo ou eu estou fora do mercado de trabalho, então se eu sou professor mas eu não sei ensinar eu deveria também estar fora do mercado de trabalho, e isso não acontece, eu acho que esse é um dos grandes problemas da educação, a gente não se vê como profissionais da educação. (CD1, encontro 5.1, 12min 20seg)

Assim, Felipe aponta a necessidade de o profissional da educação ver-se como um investigador, que precisa estar atualizado, contextualizado (CD2, Encontro 1.1, 1h 37min 26seg). E diante de tantas transformações sociais, como profissionais precisamos sempre procurar *“querer ser criativa, diferente”* (CAPIXABA, CD2, encontro 1.1, 1h 41min 31seg), trazer algo novo. Nesse sentido, Juliana afirma que como profissional da educação: *“eu sei que eu posso fazer a diferença, que eu posso mudar, então eu procuro fazer isso.”* (CD2, encontro 1.1, 42min 55seg)

Outra perspectiva, então, diz respeito a nossa auto-identidade, a imagem que temos de nós mesmos, quando somos capazes de conhecer o próprio eu e traduzi-lo em pensamento. E muitos participantes mostraram que possuem essa auto-identidade docente. *“Eu me vejo como um profissional da educação”* (ELLEN, CD2, encontro 1.1, 53min 54seg), revelam esses participantes.

Dessa forma, esses participantes afirmam que possuem uma identidade docente e manifestam-se: *“eu escolhi ser professora”* (ENUCIA, CD2, encontro 1.1, 2h 02min 46seg). Além disso, Garra também relata: *“eu me sinto muito bem como educadora”* (CD1, encontro 1.1, 33min 58seg).

No entanto, para alguns participantes essa construção da identidade docente não ocorreu de modo claro. Nas histórias de vida dos professores, percebemos que grande parte deles não pensava em seguir a profissão docente, iniciaram nessa profissão por incentivo (ou pressão) familiar, falta de opção, ou por decisão própria, mas repentina.

Na verdade, quando entrei na área da educação há 10 anos realmente não foi por escolha e sim por oportunidade, não gostava da profissão, desejava mudar de carreira, por diversas vezes me encontrei em crise a esse respeito. Porém, com o passar dos anos, formações, encontros, palestras, oficinas e com a prática, passei a gostar a ponto de me entregar por inteiro (JULIANA, CD1, História de vida).

Em contraponto, outros participantes já falam que desejavam ser professor desde criança, seja por terem uma experiência boa nas séries iniciais ou por terem um “outro” próximo, na família ou no convívio social, em quem se espelhavam. Outra grande influência que tiveram ocorreu em práticas e experiências vivenciadas em igrejas, escolas dominicanas, enfim, em momentos de ensino-aprendizagem relacionados a conhecimentos religiosos.

Nesse contexto, a vida pessoal e os caminhos trilhados por cada pessoa são convocados nesse processo de construção da identidade do educador, sendo a teia de relações que é formada ao longo de seu processo de constituição como sujeito o pilar dessa identidade. Cada um constrói a sua maneira os substratos necessários à elaboração de uma identidade.

5.3.3 Formação docente na perspectiva da comunicação em rede

Os estudantes chegam às escolas trazendo um vasto repertório de contato com as tecnologias em seu cotidiano, de modo que a presença desses aparatos em sala de aula também deveria ser algo natural. Todavia, para que haja mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem, o fomento do uso das tecnologias na educação não deve restringir-se à sua democratização, precisamos de uma educação que estimule a autoria dos educandos, contribuindo para a formação de um leitor/autor crítico e criativo, capaz de produzir com as diversas tecnologias.

Vivemos em uma sociedade que está em transformação constante, assim, necessitamos de um profissional que acompanhe essas transformações. Para isso, a formação desse profissional deve garantir-lhe condições para estar preparado para essas mudanças, para o novo, para atuar com estudantes heterogêneos, para lidar com a imprevisibilidade de um ambiente em que os próprios estudantes trazem novos assuntos, novos questionamentos e novas propostas de discussão. *“Bem, isso vai depender de uma preparação dos professores para essa mudança. Requer um novo programa preparatório. Porque o que vemos hoje é que a preparação e as práticas de aula são muito distantes da realidade.”* (RIBEIRO, CD1, Relato1)

O que vemos atualmente é que a formação inicial docente não abarca as novas necessidades que surgem cotidianamente.

Quando se fala em tecnologias educacionais, formas de se utilizar as mídias na educação nos esbarramos sempre na capacitação do professor. Pois sem a colaboração do mesmo o processo da aprendizagem emperra. O aluno tem mais conhecimento sobre as mídias/tecnologias do que alguns professores e isso tem que ser usado a favor do próprio aluno, da aprendizagem em si; não adianta os professores se esconderem atrás de suas metodologias ultrapassadas enquanto o “novo” invade a vida dos nossos alunos e fazem parte do seu cotidiano. A escola precisa estar preparada para esse aluno globalizado e antenado com as tecnologias. (VIVI, CD1, Relato2)

Para os participantes da oficina, essa capacitação precisa partir do conceito do que são as tecnologias, do que são as mídias, fazer essa diferenciação, pois o que os professores já utilizam em sala de aula são tecnologias, contudo nem todas são midiáticas. E verificar quais as mídias poderiam ser levadas para a sala de aula, que tipo de conhecimento e que tipo de estratégia os professores poderiam desenvolver com essas tecnologias.

As tecnologias, portanto, somam-se aos requisitos necessários para o exercício profissional nas diversas instâncias do sistema educacional, sendo

indispensável que esse tipo de conhecimento seja incorporado aos currículos dos cursos de formação dos profissionais da educação. Ao incorporarmos as tecnologias aos currículos ampliamos o debate sobre o que esses aparatos efetivamente agregam à qualidade do processo ensino-aprendizagem. *“Para utilizar grande parte da potencialidade das tecnologias é necessário que conheçamos essas potencialidades”* (CAMILLA, CD2, Relato1).

Desse modo, conforme discutiu-se ao longo da oficina, esses conhecimentos relacionados ao uso das mídias na educação precisam ser incluídos no currículo de formação de professores, ou seja, nos currículos dos cursos de licenciatura. Não apenas um conhecimento técnico, mas também uma formação que considere essas novas linguagens e a postura que precisamos adotar em relação às tecnologias.

Por isso, precisamos ampliar nossa visão de currículo, de modo a possibilitar ao professor construir uma rede teórico-prática capaz de embasar o desenvolvimento das aulas. Assim, teremos um

currículo com um novo olhar: em rede, num sistema de conjunto onde os elementos se constituem mutuamente, entrosados, fundidos e congregados, articulando-se mutuamente, integrando relações que respectivamente se constituem em sistemas mais amplos e complexos (ANASTASIOU, 2011, p. 63).

O currículo deve apresentar-se como rede e não como rota, onde o professor dita ao estudante onde ir, até onde ir e a forma como deve caminhar. Um currículo em rede, pautado nos ideais do dialogismo e da polifonia, promove uma aprendizagem contextualizada e coletiva, que mantém estreitas relações entre a prática educativa e o cotidiano.

Nesse sentido, romper com a estrutura curricular baseada em disciplinas autônomas é propor uma ação docente integrada, não feudalizada; é abrir mão do espaço individual para compor

o coletivo, pois a ação do grupo fala mais alto, sendo este nosso maior desafio. (VEIGA et al., 2001, p. 12)

Portanto, faz-se necessário organizar o currículo de forma a desenvolver um percurso formativo associando situações de intercâmbios frequentes entre os diferentes profissionais da educação. E, em lugar do guardião do conhecimento e de suas fronteiras, que resguarda a compartimentação e a transmissão do conhecimento, o docente precisa reconhecer que o conhecimento constrói-se como co-criação, no diálogo entre professores e estudantes.

O que é o diálogo, nesta forma de conhecimento? Precisamente essa conexão, essa relação epistemológica. O objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletir juntos sobre o objeto. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto. (FREIRE *in* FREIRE e SHOR, 1986, p. 124)

A nosso ver, a “educação dialógica é uma posição epistemológica” (FREIRE *in* FREIRE e SHOR, 1986, p. 125), pois integra novas concepções sobre teoria e prática na educação. Nos cursos de formação docente e na futura prática desse profissional em formação,

o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornamos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. Outra coisa: na medida em que somos seres

comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar a nossa realidade, somos capazes de *saber que sabemos*, que é algo *mais* do que só saber. (FREIRE *in* FREIRE e SHOR, 1986, p. 123)

As tecnologias de comunicação estão a nosso dispor para que possamos ampliar essa capacidade de diálogo, de construção de narrativas. Contudo, embora as novas tecnologias ganhem cada vez mais espaço na sociedade, a nosso ver há ainda um longo caminho a ser percorrido para que os cursos de formação docente possam explorar de forma pedagógica as potencialidades comunicacionais e interativas das tecnologias.

Como já foi falado anteriormente: “Muito do que o docente efetiva em sala de aula tem uma relação direta com as experiências que vivenciou como estudante: nesse contexto se situa o *habitus*” (ANASTASIOU, 2011, p. 65). Dessa forma, a ação docente é afetada pela cultura institucional vigente, pela linguagem e pelas relações interacionais já vivenciadas em seu processo de desenvolvimento. Por isso, precisamos romper com esse círculo instaurado no qual se perpetuam modelos tradicionais de educação. “*Assim, as práticas pedagógicas, os currículos tradicionais precisam ser revistos e modificados com o intuito de ter significado para nossos alunos.*” (ALESFO, CD2, Relato3)

A presença das mídias na formação dos profissionais da educação e nas salas de aula da Educação Básica deve ser vista como mais um desafio permanente na construção de uma prática educativa contextualizada e atualizada, pois ainda há uma profunda discussão a ser tecida na busca de consensos a respeito do uso das tecnologias e dos recursos midiáticos como componentes curriculares e pedagógicos. “*O grande desafio é este profissional se desconstruir, pois a sua formação ainda é linear, muito se refletiu, mas pouco se incorporou na prática do mesmo*” (TYPA, CD1, Relato1).

Muitos professores ainda estão utilizando as tecnologias apenas para tornar a aula mais interessante ou para ilustrar o conteúdo, pois falta-lhes o conhecimento pedagógico da ferramenta, o que lhes possibilitará modificar o

processo de ensino-aprendizagem. Os cursos de formação de professores, ao fortalecerem essa dimensão pedagógica do uso das tecnologias, proporcionam elementos para que o professor fomente mudanças em suas práticas e construam novos referenciais de acordo com as transformações sociais que vivenciamos.

No entanto, o uso das tecnologias é benéfico quando bem planejado e com objetivos claros e concisos. E, de nada adianta apenas trocar de instrumento, sem conhecê-lo de verdade, para que se elabore algo que chame a atenção dos envolvidos, que os faça despertar o interesse por sua aprendizagem; eles precisam se sentir envolvidos e parte desse processo. (LILI, CD2, Relato1)

Os professores, frente às potencialidades das tecnologias para a educação, podem incentivar o estudante a saber perguntar, pesquisar, ao invés de dar respostas prontas ou aulas com um conhecimento acabado, de modo que o estudante possa partir dos conhecimentos aprendidos em sala de aula para investigações mais complexas, pois “a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias” (FREIRE *in* FREIRE e SHOR, 1986, p. 131).

Nessa interação dialógica, o professor vai construindo um saber pedagógico dia-a-dia que fundamenta a sua prática docente. Entretanto, é necessário que os professores tenham consciência de que essa formação e essa construção da prática docente devem ser contínuas, a fim de possibilitar-lhes a reelaboração permanente dos saberes de sua formação inicial.

Hoje em dia, entendo que ela [formação] não depende apenas da formação inicial, mas de experiências inovadoras, pois a escola não se presta apenas a transmitir conhecimentos. É um espaço de dimensão histórica, social e cultural em que as dificuldades e ansiedades de aprendizagem devem ser

trabalhadas no coletivo e em processo. (JULIANA, CD2, História de Vida)

Nesse contexto, são de fundamental importância os programas de formação continuada que visem apoiar propostas de experimentação de novas formas de organização curricular e que possibilitem repensar o ensino tradicional baseado apenas em aulas lineares, monológicas, hierárquicas. A prática docente passa a ser vista como um processo contínuo de novas aprendizagens.

Assim, vê-se necessário ampliar a oferta de educação continuada, para que todos os professores tenham oportunidade de participar de diferentes cursos. Também é preciso que esses programas sejam sempre atualizados, de modo a adequarem-se aos novos contextos sociais, culturais e educacionais.

Esses momentos de formação continuada não se restringem somente ao espaço/tempo de um curso, podem ser propiciados também a construção de espaços não-disciplinares (congressos, seminários, pesquisa, extensão), com o objetivo de dinamizar o processo formativo. Esses momentos de formação continuada podem até mesmo serem viabilizados com a promoção de espaços de reflexões, discussões e intercâmbio de experiências entre professores de uma mesma escola, ou de uma mesma comunidade. Sobre essas oportunidades de formação continuada, Sal fala sobre a Oficina: *“Nós temos aqui colegas com formações bem diferentes e o quanto que é legal, gostoso de a gente estar ouvindo e compartilhando essas experiências e participando junto”* (CD1, encontro 3.1, 37min 09seg).

“No contexto da educação, me vejo como um profissional que está subindo, pouco a pouco, um edifício. A educação para mim são vários edifícios que cada um pode ajudar a construir, seja pintando ou colocando uma janela...” (THOMAS, CD2, História de vida)

Esses momentos de interação entre os professores são tão ricos que Kika fez a seguinte revelação: *“no meu caso mais específico, os meus cursistas na verdade não são alunos, eles são professores da própria rede, eu estava até falando com a [Estrela] que essa apresentação aqui vai ser parte de*

um dos trabalhos que nós estamos montando” (CD1, encontro 5.2, 01min 51seg). Kika e outros participantes trabalham na Eape e todos afirmaram que os conhecimentos que eles aprenderam na Oficina irão fazer parte de um programa de curso de formação continuada, que será oferecido permanentemente aos professores da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Uma dificuldade que verificamos nesse processo de desenvolvimento continuado docente é fazer com que essa formação chegue aos profissionais que não sentem a necessidade de participar de atividades de aperfeiçoamento profissional. *“Faz-se necessário que além do fortalecimento de uma política para a formação do professor, haja uma motivação interna, uma libertação do medo de tentar o ‘novo’, vontade de ousar, desejo de motivar os alunos.”* (JULIANA, CD1, Relato3)

Pois, conforme Ellen relata, para que essas mudanças na educação aconteçam,

o professor precisa querer mudar a sua prática. Para isso as políticas públicas precisam atraí-lo para este adquirir conhecimento, formação, para que este docente consiga mediar processos construtivos de conhecimento em sua sala de aula, atingindo o seu aluno com atividades mais atuais e com maior sentido para a sua vida. (CD1, Relato2)

Está claro para todos nós que, para que as escolas acolham as novas tecnologias, é preciso haver um maior comprometimento dos nossos governos. Só apreendemos uma nova tecnologia se soubermos o que fazer com ela, somente quando ela adquire sentido para as coisas que realizamos (COUTINHO, 2006). Assim, *“precisamos mesmo rever nossos*

“Penso que as políticas públicas devem investir em formação docente e inserção de tecnologias da informação e comunicação nas escolas. Investimentos assim podem propiciar o uso de redes sociais e internet como ferramentas hipertextuais, impactando processualmente no cotidiano escolar e nas formas de aprender e estudar.” (IDEM, CD2, Questionário)

referenciais teóricos e ampliá-los ou reestudá-los, com seus aspectos dialéticos e linguísticos; rever nossos currículos; entender as relações de poder para nelas interferir e reinventar a nossa profissão.” (GARRA, CD1, Relato1)

Hoje vivendo inserido numa cultura digital, como professor penso que as políticas públicas voltadas para a educação precisam priorizar a formação dos professores num contexto em que as tecnologias possam ser usadas e exploradas de forma eficiente, o que poderá reverter numa educação onde o estudante possa ter autonomia e responsabilidade em relação às suas aprendizagens. (LEINAD, CD1, Relato1)

Os participantes apontaram a necessidade de criação de uma política acadêmica que invista nos professores e que os valorize, para que seja oferecida uma formação que garanta aos novos professores o desenvolvimento de uma postura ativa e crítica frente ao saber e frente às novas formas de comunicação, às tecnologias.

As políticas públicas precisam encontrar caminhos para facilitar a familiarização e a construção do conhecimento do professor dentro das novas mídias para que este possa possibilitar na sala de aula a constituição de relações pedagógicas que sejam construídas e reconstruídas a partir de diferentes repertórios, seja no jeito de pensar, fazer, falar. (ELLEN, CD1, Relato3)

As transformações na educação, portanto, necessitam de uma articulação entre políticas públicas, formação docente (inicial e continuada) e o trabalho/atuação docente, pois conforme relatado, se o professor não atuar em direção a essas mudanças, não chegaremos ao ideal de educação que almejamos. Nessa perspectiva,

a educação precisa mesmo de muito investimento em todos os sentidos, da parte de todos os atores educacionais. Tanto do lado dos docentes, muitas vezes desestimulados pelas parcas

condições de trabalho e salários baixos, sem formação ou perfil adequado para o exercício da profissão, quanto da parte dos gerenciadores das políticas públicas. (GISLENE, CD2, Relato1)

Então, para Rapunzel, o professor não pode ficar parado apenas esperando que o governo, que as instituições públicas façam alguma coisa em favor da educação, pois a mudança primeiramente deve partir de nós mesmos, começando pelas nossas ações em sala de aula.

Dá gosto ensinar assim. Eu sou uma pessoa que não espera o governo mandar isso, a escola fazer aquilo. Eu BUSCO, eu FAÇO o cenário ideal, o momento ideal. E isso é com qualquer recurso. O professor às vezes acha que agora a moda é computador, TODOS têm que usar o computador o tempo todo. É UMA MENTIRA! E vai causar enfado, desinteresse também. Há diversos outros recursos que se bem planejado podem trazer resultados muito bons. E isso inclui até o quadro/giz, o livro didático, o filme, o celular, etc. (CD1, Questionário)

A educação contemporânea, portanto, não pode estar alheia a essas progressivas mudanças, uma vez que o uso de tecnologias na educação constitui-se em uma prática voltada para a formação de cidadãos que saibam atuar criticamente na sociedade. O ensinar e o aprender com as tecnologias estão tornando-se desafios e ao mesmo tempo necessidades básicas como nunca visto antes, pois as tecnologias estão presentes em nosso dia-a-dia, eletrônicas ou não. E muitos professores ainda questionam-se qual o momento ideal utilizar as tecnologias na prática docente?

O cenário já passou, estamos atrasados, obsoletos. O momento ideal é agora, é já! Material tem de sobra, tecnologia tem de sobra, o que falta é boa vontade, é querer dar o melhor para o outro. Infelizmente, acho que o problema de as tecnologias ainda não estarem inseridas completamente na educação seja “culpa” do professor. Não uma culpa proposital, mas uma culpa por omissão. Vejo nas oficinas o comportamento dos professores, reclamam que não sabem, que já estão velhos, que já vão se aposentar, se o laboratório

só tem 15 máquinas não dá pra trabalhar porque só tem 15 e a turma tem 30 alunos. Se o laboratório tem 40 máquinas também não dá pra trabalhar porque o aluno vai quebrar tudo, furtar, fazer bagunça e etc. É uma má vontade, que ao meu ver, é causada pela estabilidade que o serviço público oferece. Se acabasse a estabilidade, talvez melhorasse, pois o professor teria que se aprimorar e dar o melhor de si para seus alunos, (mas esse assunto fica pra uma outra oficina...). É preciso uma sensibilização em relação ao professores, reformulação de currículos, PPP [Projeto Político Pedagógico] das escolas, vontade política, enfim... vários são os entraves, mas devemos sempre priorizar os alunos e buscar sempre alternativas, paleativos para uma educação de qualidade. (VIVI, CD1, Questionário)

Enfim, o tema mudança foi muito debatido pelos grupos da oficina, todos os participantes possuem a concepção de que é necessário um movimento em direção à reformulação dos cursos de formação de profissionais para a educação, além disso, todos os participantes mostraram-se abertos a essas mudanças. Assim, vemos a necessidade de repensarmos os paradigmas que regem a educação, o currículo, a avaliação, a gestão escolar, a relação professor/estudante, dentre outros, para que a profissão docente atenda aos anseios de nossa sociedade contemporânea, uma sociedade pautada nos ideais da comunicação em rede.

5.4 Metodologia de ensino & tecnologias: novas formas de ensinar e de aprender

5.4.1 Novo paradigma de educação

A cada dia fica mais claro o descompasso entre as tecnologias e a escola. Os professores percebem essa necessidade de mudança, mas em

geral não sabem como fazê-la, pois não estão preparados, ou não possuem segurança para lançarem-se a essa nova experiência. Muitas instituições exigem dos professores uma mudança no ensino, contudo não oferecem condições para que esta seja efetuada, por isso existem professores que fazem pequenas aberturas ao uso das tecnologias, todavia mantendo uma postura controladora, repressiva, sem mudar o essencial, a prática docente. Então fica a pergunta: *“Os meios eletrônicos estão proporcionando melhorias no processo de ensino e aprendizagem? Depende de como os meios eletrônicos são utilizados e dos objetivos didáticos pretendidos.”* (JULIANA, CD2, encontro 5.1, 1h 24min 51seg)

A nosso ver, a simples introdução das tecnologias na escola não é garantia de que os problemas no ensino sejam resolvidos, pois os professores, em geral, não estão preparados para recebê-las. “Evidentemente, a simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação.” (BELLONI, 2009, p. 92)

A inovação educacional depende muito mais da ação pedagógica do professor em sala de aula do que da inserção de qualquer tipo de ferramenta, pois as ações de uso das tecnologias serão inócuas se forem mantidas a mesma prática autoritária, a mesma grade curricular fechada, a mesma forma de organização dos conteúdos. Conforme reflete Kika, *“é negativo o uso da tecnologia sem planejamento, o uso da tecnologia sem a interação do aluno, que é necessária uma mudança na prática do professor”* (CD1, encontro 2.2, 03min 01seg).

As tecnologias não são boas ou ruins, o importante é a forma como serão conduzidas, utilizadas no processo educacional. Ou seja, o ponto chave é a metodologia, a forma como esses meios serão utilizados na sala de aula. Com esse foco, eu narrei para os participantes uma experiência vivenciada por um dos estudantes das disciplinas de graduação das quais eu estive presente durante o Estágio Docente:

Na minha escola, o professor ia para o laboratório, pedia para os alunos abrirem uma apostila que estava na rede e falava você começa a ler... Aí eu falei pra ele, é mais hipertextual, é mais interativo ele ter dado a apostila impressa, porque você faz seus links, suas anotações, igual todo mundo risca seu texto, você interage com o autor, você faz as suas marcas, os seus caminhos no texto, seus pensamentos, do que apostila no computador, em rede que o aluno não podia mexer, então o livro se tornou mas hipertextual do que o próprio computador, então não é a ferramenta, é a forma como você vai utilizar a ferramenta. (KARINA, CD1, encontro 2.2, 47min 52seg)

Muitos professores esquecem o pedagógico e querem trabalhar só o tecnológico, assim, o que era para ser um auxílio ao professor torna-se o objeto principal do trabalho docente. As potencialidades trazidas pelas tecnologias podem ser eliminadas dependendo do uso que se faça delas, por isso Rose (CD1, encontro 2.1, 37min 59seg) diz que os jovens vão além da própria técnica, incitados por uma nova maneira, uma nova modalidade de construir o conhecimento. Nesse sentido de possibilidade, o que permite, o que garante, é a prática.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. [...] O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos. (KENSKI, 2003, p. 21)

O professor também precisa conhecer a ferramenta para poder usufruir todas as suas potencialidades, para poder fazer um planejamento de aula com uma riqueza de atividades, *“mas é a abordagem que vai fazer, assim como a abordagem da cultura escrita pode ser hipertextual ou não, a abordagem da cultura digital pode ser hipertextual ou não.”* (ROSE, CD1, encontro 2.1, 56min 04seg). Assim, qualquer tecnologia, mais hipertextual que

seja por excelência, pode tornar-se uma ferramenta tradicional, linear e hierarquizada dependendo da forma como for utilizada.

O que está em discussão é uma nova modalidade de comunicação e, conseqüentemente, uma nova modalidade de ensino e de aprendizagem com as tecnologias na sala de aula presencial. Trata-se de uma mudança paradigmática das teorias comunicacionais presentes na escola, de forma a despertar o interesse dos professores para uma nova modalidade de comunicação com os estudantes.

Contudo, creio que o grande desafio se chama quebra de paradigmas, principalmente por parte dos profissionais de educação, milhares ainda nem sabem como ligar o computador, o analfabetismo digital está nas escolas de forma muito forte. É preciso primeiro querer mudar, querer o novo, ir além do quadro negro e giz ou retroprojektor e data show. Reconhecer que precisamos avançar, que a formação continuada nesse momento é relevante e essencial, que nossas crianças tem avançado sob tudo, sozinhas ou com colegas. E que podemos fazer a diferença compartilhando a ideia do Hipertexto com elas e claro construindo com e para elas. (BÁRBARA, CD 2, Relato 2)

A escola adota o paradigma da simplicidade, reducionista, linear, mecânico, sendo que o paradigma que hoje se apresenta é o da complexidade, aberto, dialógico, hipertextual. Não se modifica um paradigma educacional apenas atribuindo-lhe uma nova roupagem, mas construindo um novo modelo educacional capaz de gerar novos ambientes de ensino-aprendizagem, que levem em consideração a multiplicidade de estudantes e de formas de aprendizagem, que resguarde a visão de contexto e a interconexão com o mundo em que vivemos.

“Em nosso cotidiano, aprendemos que não se muda um paradigma educacional apenas colocando uma nova roupagem, camuflando velhas teorias, pintando a fachada da escola, colocando telas e telões nas salas de aula, se o aluno continua na posição de mero espectador, de simples receptor, presenciador e copiador, e se os recursos tecnológicos pouco fazem para ampliar a cognição humana.” (MORAES, 1997, p. 17)

Novos programas e projetos foram criados e recriados, e os velhos problemas continuavam em constantes "listas de espera". Soluções fragmentadas, dissociadas da realidade e desintegradas, presentes na maioria dos programas e projetos de governo, mudavam detalhes do exterior sem, contudo, provocar mudança interna e revolucionária nas condições de aprendizagem dos alunos, no sentido de gerar uma força renovadora que colocasse em prática novas idéias, novos ideais e novas práticas de ensino. As ações implementadas não provocavam mudanças importantes no processo de ensino-aprendizagem, não levavam em consideração como é que a criança aprende, como constrói o conhecimento. (MORAES, 1996, p. 57)

A forma como a educação é realizada traduz as teorias de aprendizagem implícitas no desenvolvimento da prática pedagógica. "A atuação do professor traduz sua visão de educação." (MORAES, 1997, p. 18) Desse modo, a realização da prática docente está baseada na forma como o professor compreende a realização desses processos. O problema reside então na escolha do paradigma subjacente aos programas educacionais, na maneira como se acredita que ocorram os processos de ensino-aprendizagem (MORAES, 1997).

Os problemas que afetam a educação não acontecem isoladamente, por isso suas soluções requerem uma visão sistêmica, uma percepção da complexidade da realidade a ser transformada. O problema das propostas governamentais hoje implementadas está no desconhecimento dos diferentes sujeitos que compõe o sistema educacional e dos diferentes contextos em que a educação se desenvolve. "Em sua grande maioria, os diagnósticos da realidade educacional fragmentam o todo, privilegiam as partes, setorizam os problemas, intervêm numa realidade apenas parcial e desconsideram a relação com a totalidade." (MORAES, 1997, p. 14) Segundo Moraes (1997), uma política educacional fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada colabora para o prevailecimento dos atuais problemas e outras tantas mazelas da educação brasileira. "Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a

complexidade do real e constituir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude.” (MORAES, 1997, p. 26)

Propiciar condições para que se desenvolva uma mudança de paradigma requer uma reorientação da metodologia, das estratégias de ensino-aprendizagem, do currículo, do processo de avaliação e da organização dos recursos presentes nas escolas.

A educação, como prática social, chega à era virtual com um duplo desafio: assumir a sua contemporaneidade e, portanto, os novos instrumentos de ensinar e aprender e, ao mesmo tempo, fazer dos seus ambientes pedagógicos locais de reflexão crítica sobre os rumos da sociedade tecnológica e virtual. (COUTINHO, 2006, p. 29)

Grande parte do problema está na forma de apropriação da tecnologia, na abordagem metodológica que está sendo utilizada, que continua perpetuando velhas práticas, mas em uma nova versão tecnológica, de modo a continuarem reproduzindo a velha forma como fomos educados, sem refletir sobre a necessidade de uma nova prática docente.

O fato de integrar imagens, textos, sons, animação, e mesmo de interligar informações em sequências não-lineares, como as atualmente utilizadas em multimídia e hipermídia, não é garantia de boa qualidade pedagógica e de uma nova abordagem educacional. Programas visualmente agradáveis, bonitos e até criativos podem continuar representando o paradigma instrucionista (MORAES, 1997, p. 16).

Caso não mudemos os paradigmas do ensino, conseguiremos apenas dar uma pincelada de modernidade na educação. “Novas formas de conhecer, novos modelos de ciência, novas relações conhecimento-professor-aluno exigem um novo paradigma para a educação.” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 9)

Mudar paradigmas exige rupturas radicais, mudanças drásticas, um repensar em relação à educação a que estamos acostumados a vivenciar e a perpetuar. Assim, Kika diz: *“A gente tem que mudar os paradigmas, e mudar paradigmas sempre causa desconforto”* (CD1, encontro 5.2, 06min 47seg). E essa mudança implicará também na forma como nos relacionamos com as tecnologias. *“Como a gente se relaciona com a tecnologia? [...] A passagem de uma tecnologia a outra sempre suscita um certo desconforto e um momento, a necessidade de adaptação”* (ROSE, CD1, encontro 5.2, 05min 53seg).

Essa necessidade de mudar paradigmas é percebida frente à crise

“A ruptura de um paradigma decorre da existência de um conjunto de problemas, cujas soluções já não se encontram no horizonte de determinado campo teórico [...]. Dentro do contexto teórico vigente, as soluções parecem impossíveis de ser alcançadas, e o referencial utilizado parece incapaz de solucionar os problemas mais prementes.” (MORAES, 1997, p. 55)

do papel da educação que vivenciamos e a crise do paradigma tradicional (baseado em princípios epistemológicos e metodológicos positivistas, racionalistas e numa visão cartesiana do mundo), que representam o início do processo para que ocorra a ruptura e a passagem para um novo paradigma de educação.

A escola hoje, se constitui como alienadora do conhecimento. Ao mesmo tempo em que se coloca como contribuinte para construção do conhecimento, ela também impede esse processo, ao ditar os saberes existentes como únicos e imutáveis. Não se permite ao educando crescer a partir de suas leituras e aprendizagens e assim, construir seu próprio conhecimento. Podemos então dizer que a escola não cumpre bem o seu papel hoje? Talvez seja isso mesmo, uma vez que deveria proporcionar a construção/reconstrução do conhecimento por parte de cada ser com ela envolvido e/ou nela inserido. E se ao invés disso, aliena, aprisiona, ela não cumpre o seu papel, mas coloca em cheque a sua “credibilidade” e o interesse que deveria ser despertado aos autores e coparticipantes desse processo educativo. Neste sentido, o hipertexto vai de encontro com o modelo de educação que perpetua nas escolas. O hipertexto é algo que vai além do que se pode interpretar, não é possível perceber início e término, não existe um ponto final. De um texto

podemos chegar a outro, de uma ideia difundida podem surgir outras e, assim vai se criando uma rede de conhecimentos. (LILI, CD2, Relato2)

E nesse processo de mudança de paradigmas questionamos: “Qual o referencial teórico capaz de conciliar o que está acontecendo no mundo da ciência com os avanços científicos e tecnológicos e com a necessidade premente da construção e reconstrução do homem e do mundo?” (MORAES, 1997, p. 17) Tentando buscar resposta a essa indagação fomos em busca de um referencial teórico que estivesse de acordo com a sociedade em que vivemos, com a forma como esta sociedade estabelece suas relações e organiza-se, para que pudéssemos contribuir para a fundamentação de uma nova proposta de educação. Pois

os novos alunos já estão nas escolas e conectados ao mundo de forma hipertextual, utilizando uma diversidade de gêneros discursivos, porém esse conceito da hipertextualidade, de simultaneidade, de rede, e não linearidade tão presentes em nossos dias, chega ainda de forma muito tímida na escola, pra não falar que ainda não chegou, mas creio que essa mudança conceitual sobre a construção do conhecimento ocorrerá, pois as práticas educativas tradicionais não podem se sustentar com as novas formas de escrever, ler e lidar com o conhecimento. (IDEM, CD2, Relato 3)

Um novo paradigma educacional requer uma profunda revisão nas formas de ensinar e aprender. Precisamos de uma nova Educação para a “*era das relações* em que estamos vivendo” (MORAES, 1997, p. 26, grifos do autor).

5.4.2 Nova postura do professor e do estudante

A educação, segundo a lógica hipertextual, está voltada muito mais para uma mudança de postura pelo educador do que a obrigatoriedade de utilização das tecnologias ou a exposição de um conjunto de métodos a serem seguidos em sala de aula. Conforme afirmei durante a Oficina, nós não estamos aqui para defender o uso das tecnologias, estamos aqui para defender uma mudança de postura do professor perante as tecnologias que se apresentam no dia-a-dia dos nossos estudantes. Não adianta o professor ser uma pessoa totalmente tecnológica e interconectada fora da escola e quando vai para a escola o professor despe-se das tecnologias para entrar em sala de aula, pois é hora de ministrar o conteúdo (CD1, encontro 2.2, 1h 01min 04seg). *“A escolarização, a formação por si só também não garantem um profissional melhor”* (AMY, CD2, encontro 5.2, 36min 01seg).

A utilização das tecnologias na educação de forma hipertextual, portanto, está mais relacionada com a postura do professor em sala de aula, com a sua prática, do que com o uso de ferramentas na educação, o que transparece em ações como ouvir mais o estudante, fazer *links* com outros conhecimentos, com outras linguagem, não fazer uma aula linear e hierárquica. Enfim, depende muito mais da prática docente para a construção desse hipertexto do que da presença de tecnologias na educação. Segundo Amy,

quando a gente vai pra sala, geralmente a gente vê um pouco de cultura, a gente ouve músicas, a gente faz uma série de coisas, o aluno fala, o aluno escreve, tem voz, [...] a gente claro está procurando muito mais do que isso, [...] então eu acho que tem muito mais a ver com postura mesmo do que com tecnologia. (CD2, encontro 3.2, 49min 29seg)

Ou seja, o professor pode ter a tecnologia mais hipertextual em sala de aula e mesmo assim realizar uma aula tradicional e autoritária, dependendo da prática e da postura que adotar.

O professor há que se reinventar, recriar a si mesmo e o seu modo de pensar e agir, pois não desempenha mais o papel de detentor do saber, não está na era em que a escola de tudo sabia e repassava, reproduzia conhecimentos prontos e acabados com os educandos. (LILI, CD2, Relato2)

Quando o professor muda sua postura em relação ao ensino e aos estudantes, os estudantes também modificam sua postura em relação à aprendizagem e ao professor. *“O desafio mais instigante é o do professor, que pode finalmente reinventar-se como alguém que vem dialogar e criar as condições necessárias para que todas as vozes sejam ouvidas e cresçam juntas.”* (JULIANA, CD2, Relato2)

Rapunzel narra que, a partir de uma experiência vivenciada quando era criança e que não a considerava boa, desenvolveu hoje uma prática diferenciada em sala de aula. Ela conta que em todo início de ano letivo os professores pediam aos estudantes que fizessem uma redação sobre suas férias, uma atividade mecânica e que poderia não ser muito produtiva para a relação professor-estudante. Então, Rapunzel adota uma nova postura hoje: *“com os meus alunos eu fazia diferente, no primeiro dia de aula [...] eu contava a minha história de vida pra eles, na segunda aula eles contavam a história de vida deles pra mim, porque aí eu tinha a oportunidade de conhecer.”* (CD1, Encontro 1.1, 47min 36seg) Pois, *“se você der a oportunidade de conhecer, você conhece, você conhece mesmo, o negócio é que a gente às vezes ainda está muito no pedestal, então você não tem esse contato mais próximo.”* (CD1, Encontro 1.1, 48min 40seg)

Nessa perspectiva, é importante discutir formas de romper com a passividade dos estudantes e ao mesmo tempo com a lógica tradicional de ensino, de modo a desenvolvermos práticas integradoras e desafiadoras, que incentivem os estudantes a agirem, a tornarem-se sujeitos do

“E continuo com a preocupação de que o aluno seja sujeito, que faça, ele mesmo, sua história. [...] Antes, eles ficavam mais no ‘assistir’, hoje, podem ‘ser assistidos’.” (AMY, CD2, História de Vida)

processo ensino-aprendizagem. A interação, a troca, é elemento chave para a educação, *“é a possibilidade do outro de fazer parte ativa desse contexto”* (TYPA, CD1, encontro 3.1, 25min 59seg).

“O processo ensinar-aprender ainda se acha mais centrado no ensinar. Se a preocupação se voltar mais para o aprender, o como e o quê se aprende, o estudante estaria incluído no processo.” (GISLENE, CD2, Relato1) Quando focamos a educação no aprender, o estudante torna-se sujeito atuante desse processo, saindo da postura de espectador que assiste ao professor ensinar. Por isso, *“quando a gente tenta oportunizar a participação do aluno numa aula eu vejo que é interessante até pra que ele possa se sentir também responsável pela aprendizagem dele, pra que ele possa desenvolver a questão da autonomia, da responsabilidade”* (LEINAD, CD1, encontro 5.1, 14min 54seg).

É um projeto muito inovador e produtivo para o futuro, seu uso pode afetar o modo de comportamento do aluno e do professor dentro da sala de aula. O professor tem parte de sua autoridade e poder transferidos ao aluno, tornando-se mais um colaborador no processo de ensino e aprendizagem, que assume características de parceria. O aluno, tal como o leitor do hipertexto, torna-se mais ativamente participante em relação ao processo de aquisição de conhecimentos, pelo fato de lhe ser facultado criar livremente, sob a sua própria responsabilidade, trajetórias de seu interesse (LULU, CD1, Relato2).

Para Amy, *“a educação não pode ser de forma alguma só a voz de um que fala, que deposita conhecimento”* (CD2, encontro 5.1, 1min 36seg), é necessário que a educação dê voz a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o que remete à importância da polifonia, da dialogicidade na sala de aula. Assim, Amy mostrou sua preocupação com a questão da coautoria, da produção do estudante, pois atualmente os estudantes produzem conhecimentos e materiais somente para o professor ler e avaliar. Amy vê a necessidade pensamos outras formas de incentivar o

estudante a produzir (CD2, encontro 5.1, 46min 53seg). Com essa fundamentação, *“foi possível ver que o meu aluno pode ser autor mais do que ele vinha sendo, muito mais, me potencializou isso, isso de ser autor da própria história, autor do próprio texto, produtor do próprio conhecimento”* (AMY, CD2, encontro 5.1, 35min 02seg).

Nessa perspectiva, a ideia de autoria sofre uma releitura. Uma concepção de aprendizagem como um processo ativo, permite e requer que os estudantes sejam coautores do conhecimento, vivenciem e compartilhem experiências que propiciem a aprendizagem. Pois a coautoria e a interação dialógica *“proporcionam contextos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, nós não consideramos a autonomia como algo inato, mas como algo que a gente precisa fazer com que o aluno vá desenvolvendo”* (CHRIS, CD2, encontro 5.1, 1h 36min 39seg).

É nesse espaço de abertura ao diálogo, à coautoria, que o conhecimento vai sendo construído, vai sendo tecido coletivamente ao longo da interação professor e estudante. É nessa relação com o “outro” que ampliamos o nosso conhecimento (professor e estudante), pois o “outro” traz *links* que antes não imaginávamos traçar. Nesse contexto, o professor

define um conjunto de territórios a explorar. E a aprendizagem se dá na exploração – ter a experiência – realizada pelos alunos e não a partir da sua récita, do seu falar-ditar. Isto significa modificação em seu clássico posicionamento na sala de aula. Significa antes de tudo que ele não mais se posiciona como detentor do monopólio do saber, mas como o que disponibiliza a experiência do conhecimento. Ele predispõe teias, cria possibilidades de envolvimento, oferece ocasião de engendramentos, de agenciamentos. E estimula a intervenção dos alunos como coautores de suas ações. (SILVA, 2011, p. 95)

Ao realizar essa mudança de postura, o professor desenvolve-se juntamente com seus estudantes. Assim, Leinad revela que *“como professor eu tenho muito que desenvolver, mas, quando eu comecei a dar ouvido ao aluno,*

foi o momento em que mais eu desenvolvi, cresci como professor” (CD1, encontro 4.1, 41min 01seg).

Nessa perspectiva de construção coletiva do pensamento, o hipertexto pressupõe a dialogicidade entre os diferentes sujeitos que o compõem, o que Ramal atribui esse formato e faz uma analogia ao pensamento de Bakhtin quando da categoria “polifonia” por permitir o trânsito e a participação de várias vozes no contexto comunicacional. (ESTRELA, CD1, Relato2)

Nesse sentido, a nossa prática, a nossa abertura ao “outro”, reflete os nossos hipertextos da vida, reflete os *links* que cada um faz em seu cotidiano. *“O hipertexto nos remete à construção coletiva do saber e esse saber se fundamenta na experiência do outro, dando voz a várias formas de pensamentos e vivências. [...] Assim, a relação professor X aluno desencadearia uma nova possibilidade de ensino-aprendizagem.” (VIVI, CD1, Relato2)*

Gislene também revela que ao dar voz a seus estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem percebeu que *“os alunos tinham muito a me ensinar em relação ao uso das mídias e me coloquei, muitas vezes, na condição de aprendiz de meus aprendizes, e assim estabelecemos uma troca grandiosa.” (CD2, Questionário)* O professor, dessa forma, pode aprender com seus estudantes até mesmo como utilizar as novas formas de comunicação e interação, para que a aprendizagem deles torne-se significativa.

Garra (CD1, Encontro 1.1, 36min 50seg) fala que as motivações são as mais variadas para utilizarmos as tecnologias, entretanto ressalta a necessidade de assumirmos uma postura crítica, refletindo sobre *“o quê que a mídia mostra e o quê nós estamos vivendo?”* E aponta a necessidade de nos questionarmos, de refletirmos se determinada tecnologia condiz com o contexto que está sendo vivenciado em sala de aula, incitando que os nossos estudantes também desenvolvam esse senso crítico.

Portanto, não basta ter recursos modernos, é preciso saber lidar com estes de modo a construir novos conhecimentos e novas possibilidades. O que implica na troca de conhecimentos entre docentes e discentes, de modo colaborativo, na perspectiva de não se tornarem apenas consumidores das informações já existentes. (FABIANA, CD2, Relato1)

Foi falado durante a oficina que ser hipertextual dá trabalho, pois o professor tem que agir, tem que buscar, tem que interagir, no entanto, com essa postura o professor conseguirá fazer com que a turma participe das aulas, não tendo trabalho com indisciplina e falta de atenção, pois o estudante estará envolvido. Assim, será mais prazeroso ao professor ver a aprendizagem, o desenvolvimento do estudante, quando este interage e cria seus próprios caminhos.

Em sala de aula, a aprendizagem é interativa quando ocorre mediante participação, bidirecionalidade, multiplicidade de conexões, simulação e experimentação. Mesmo que não haja tecnologias digitais na sala de aula, é possível engendrar essa modalidade de aprendizagem. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões – no sentido mesmo do hipertexto –, utilizando textos, fragmentos da programação da televisão, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, performances etc. Nesse ambiente, o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potencializações (dos temas e dos suportes). Aí ele estimula a coautoria e a fala livre e plural. E se não há computador e Internet, bastaria um fragmento em vídeo para detonar uma intrincada rede de múltiplas conexões com alunos e professores interagindo e construindo conhecimento, ou seja, a sala de aula infopobre pode ser rica em interatividades, uma vez que o que está em questão é o movimento contemporâneo das tecnologias e não necessariamente a presença de infotecnologia. [...] Em comparação, a sala de aula inforrica pode ter computadores ligados à Internet e oferecer a cada aluno um endereço eletrônico pessoal, mas não será interativa enquanto prevalecer o falar/ditar ou mesmo o professor” (SILVA, 2011, p. 96-97).

As tecnologias, portanto, ao potencializem os processos comunicativos e a produção colaborativa tornam o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, colocando em cheque as práticas de autoria (uma única voz), tendo em vista que a lógica hipertextual incita o estudante a criar conexões, traz um convite à coautoria, já que passar a focar a interação entre os sujeitos. E esse aprender juntos é importante porque *“com o desenvolvimento social, humano e tecnológico a nossa profissão também muda, pois o ambiente escolar está no meio dessa rede. Nós precisamos estar preparados para isso, sempre pesquisando e revendo nossa prática”* (ALESFO, CD2, Relato2).

Eu não tinha muito conhecimento a respeito e nem sabia como lidar com esses recursos, mas devido a necessidade de uma mudança de postura e da prática, passei a tentar, buscar, aprender e tenho aliado bastante os conteúdos ao “fazer” e às tecnologias e tenho percebido que a aprendizagem torna-se significativa e prazerosa para as crianças, o que me preocupa é a “necessidade” de estar em constante formação para aprender e acompanhar tantas mudanças, informações e desenvolvimento tecnológico. (ALESFO, CD1, História de Vida)

A nosso ver, os professores que se inscreveram na oficina, buscando profissionalizarem-se, já possuem uma preocupação com o seu fazer pedagógico em sala de aula, valorizam a mudança e a flexibilidade, estão aberto a novas experiências, a uma mudança de postura em suas salas de aula. São professores que se interessam pela melhoria da docência e para isso buscam ampliar sua formação. Para que possamos contribuir para uma mudança da visão e da concepção de escola

aí que entra a importância da formação continuada, mas adianta só fazer formação? A gente precisa muito mais, de uma mudança de postura dos profissionais da educação e dos próprios atores da instituição escola transformarem e

modificarem essa visão, utilizando recursos diferenciados para uma aprendizagem significativa, fazendo da escola um espaço democrático e participativo. (KIKA, CD1, encontro 5.2, 28min 30seg)

Afinal, para que possamos começar a engendrar as mudanças que desejamos na educação, precisamos começar pela nossa postura como docente, a fim de verificar se nossas ações estão de acordo com este novo ideal, este novo paradigma de educação que a sociedade contemporânea requer. Em meio a esse debate, Idem (CD2, Encontro 1.1, 31min 49seg) cantou uma música para mostrar que o professor não pode somente reclamar que a educação está ruim, está sucateada, pois nós, professores, temos que acreditar e buscar fazer uma educação melhor, uma vez que quem acredita sempre alcança.

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã
 Mais uma vez, eu sei
 Escuridão já vi pior, de noitecer gente sã
 Espera que o sol já vem

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena
 Acreditar no sonho que se tem
 Ou que seus planos nunca vão dar certo
 Ou que você nunca vai ser alguém
 Tem gente que machuca os outros
 Tem gente que não sabe amar
 Mas eu sei que um dia a gente aprende
 Se você quiser alguém em quem confiar
 Confie em si mesmo
 Quem acredita sempre alcança!
 (Mais uma vez – Renato Russo)

5.4.3 Novas cartografias hipertextuais

O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Fazer um mapa é construção. Construção que evidencia as interconexões, construção em pleno movimento, em metamorfose constante. (LEÃO, 2005, p. 133)

Na medida em que surgem novas configurações para a comunicação humana, baseadas no dialogismo e na polifonia, que violam as regras de ordem e hierarquia estabelecidas pelo modelo linear de comunicação, o hipertexto emerge como nova modalidade comunicacional. Essa nova configuração da comunicação traz, potencialmente, inúmeras possibilidades para a área educativa, pois permite transparecer a noção de interatividade ao abrir caminhos para a multiplicidade do mundo contemporâneo, deslocando “os processos comunicacionais para o denso e ambíguo espaço da experiência dos sujeitos.” (ESCOSTEGUY, 2001, p. 100) Com a disseminação das novas tecnologias de informação e comunicação, torna-se imprescindível revisar nossos modelos de educação, de forma a considerar a dinâmica desses processos comunicativos, representada, principalmente, pela lógica hipertextual.

A configuração hipertextual dos processos comunicativos subverte a ordem monológica que vem ditando as narrativas educativas e abre inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem apoiados pelas arquiteturas tecnológicas, sejam virtuais, on-line, softwares, entre outros. Essa configuração hipertextual contribui para que os meios de comunicação e informação tornem-se lugares privilegiados de produção e veiculação de conhecimentos, informações, sentidos, memórias. Segundo

Goulart Ribeiro, “a mídia constitui o principal lugar de memória das sociedades contemporâneas” (*apud* GONDAR e DODEBEI, 2005, p.99).

Acredito que a contribuição do hipertexto na educação está no que diz respeito ao incentivo às produções textuais, uma vez que, para montar o seu texto, o aluno é o responsável pela busca de informações para a construção de seu conhecimento, de forma autônoma. (GENEROSA, CD1, Relato2)

O conhecimento trabalhado em sala de aula representa uma pequena parte do hipertexto, que não pode perder suas conexões, suas ramificações com o conhecimento que está fora dos muros da escola.

Um conhecimento que esteja interligado aos diversos campos, um conhecimento no qual o aluno de fato seja participe da sua construção, um processo no qual busque do mundo os elementos metodológicos, explorando as diversas linguagens para além da impressa e que explore para além das trocas é sem dúvida um grande DESAFIO! (TYPA, CD1, Relato1)

De acordo com Sal o professor não pode limitar-se, fechar-se em sua disciplina, ele precisa estar aberto e buscar outros conhecimentos que ampliem o que está sendo ensinado, numa atitude de promover a interdisciplinaridade do conhecimento (CD1, encontro 3.1, 1h 05min 52seg). Segundo Lili, interdisciplinaridade “*seria você ter um projeto dentro da escola, onde você tivesse um produto final e não trabalhar em matérias estanques, que é como acontece.*” (CD2, encontro 5.2, 40min 50seg)

Todavia, para que seja proporcionada essa prática interdisciplinar, Fabiana diz que o professor precisa ser flexível, pois o estudante pode trazer uma demanda para a sala de aula que não estava previsto no planejamento e o professor precisa estar preparado para isso (CD2, encontro 5.2, 47min 24seg). Sal também diz que “*isso requer do professor uma maior abertura em seu planejamento e que o mesmo esteja aberto às diferentes possibilidades de*

caminhos apresentados por seus alunos para se chegar ao seu objetivo.” (CD1, Relato2) Mas para Carla, é essa prática interdisciplinar que proporciona um conhecimento mais amplo, mais complexo, mais hipertextual, pois conforme relata, *“a especialização restringe a minha criatividade”* (CD2, encontro 4.2, 11min 08seg).

A disponibilização de textos lineares, fechados, não garante o diálogo, a interatividade ou a construção coletiva do conhecimento, sem a perspectiva de abertura a novas aprendizagens, fazendo com que o conhecimento torne-se sinônimo de informação. A organização da informação ocorre dentro de uma lógica, de uma estrutura determinada, já o conhecimento está relacionado com as nossas vivências e experiências, tornando o que apreendemos significativo para nós ao ser interconectado à rede de conhecimentos que possuímos.

A representação da rede é uma condensação dos *links* que temos no dia-a-dia, em nossa vivência. Esses *links* do hipertexto serão realizados de acordo com nossas experiências, com nossos conhecimentos e com nossas necessidades na busca pelo conhecimento, o que faz com que nosso caminhar sempre se modifique.

O hipertexto admite uma nova forma de interação com textos. Este conceito quebra a padronização da linearidade do começo ao fim tendo um único caminho de possibilidade de leitura para um novo olhar. Desta forma, o caminho da leitura de um texto possui várias ramificações em que o leitor decide que caminho seguir. (NINA, CD1, Relato2)

Carla, professora de Ciências Biológicas da UnB, aponta a relação que a lógica hipertextual tem com a forma de funcionamento do cérebro, pois somos seres plurais e nossa forma de apreensão é múltipla (CD2, encontro 3.1, 15min 14seg). Assim, temos o hipertexto como uma forma de conhecimento, uma forma de pensamento complexo, no qual nosso pensamento é permeado por inúmeros *links*.

Para que arquitetarmos percursos hipertextuais nas salas de aula podemos utilizar as diversas formas de narrativas, articulando diversos tipos de linguagens presentes no universo cultural do estudante, oportunizando múltiplas experimentações, de modo a permitir que o aprendiz conduza suas explorações, suas descobertas, construindo seus próprios mapas. Assim, a lógica hipertextual concebe a aprendizagem e o conhecimento como espaços abertos à navegação, à articulação de experiências, ao diálogo, à criação.

O professor seria então aquele que oferece possibilidades de aprendizagem, disponibilizando conexões para recorrências e experimentações que ele tece com os alunos. Ele mobiliza articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas etc. (SILVA, 2011, p. 96)

O professor, desse modo, problematiza o que precisa ser estudado, os temas e os conteúdos, abrindo possibilidade para que os estudantes estabeleçam suas próprias estratégias de aprendizagem e compreensão. Ao oportunizar situações em que os estudantes interajam com os conhecimentos de diferentes formas, o professor favorece um ensino contextualizado.

Em todas as questões levantadas e ou as discussões apresentadas em sala, pude perceber claramente que o Hipertexto é um excelente recurso, uma grande oportunidade de trabalho para com os nossos estudantes, e, isso independe da idade e do capital cultural. Cada estudante pode oferecer algo, um conhecimento que permite elencar no Hipertexto e assim sucessivamente, criando ao final, uma experiência fantástica e relevante. Quer dizer, uma qualidade do Hipertexto é que me parece que não existe final, as possibilidades sempre se refazem e se completam. (BÁRBARA, CD2, Relato2)

Nesse ambiente de aprendizagem hipertextual, todos os sujeitos do processo educativo atuam na perspectiva de um trabalho em grupo, de produção coletiva, vislumbrando o aprendizado de competências em consonância com a sociedade contemporânea e abrindo-se à polifonia das vozes sociais e culturais.

Acredito que contribui para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois este também se torna um pesquisador, para a construção do conhecimento de uma forma mais dinâmica, flexível, podemos também fazer uma construção coletiva, e por permitir a interação entre várias vozes tem como mais uma característica a polifonia. (ALESFO, CD2, Relato2)

Tendo em vista essa rede hipertextual que vivenciamos cotidianamente, torna-se essencial para a educação o desenvolvimento de uma metodologia de ensino embasada na articulação entre prática e teoria, que procure trazer para a escola esse compartilhar de experiências e reflexões, esse (re)construir significados proporcionados pelas novas tecnologias. Muitos professores já reconhecem a necessidade de uma metodologia para o uso das tecnologias na educação, mas ainda falta-lhes essa formação para a prática.

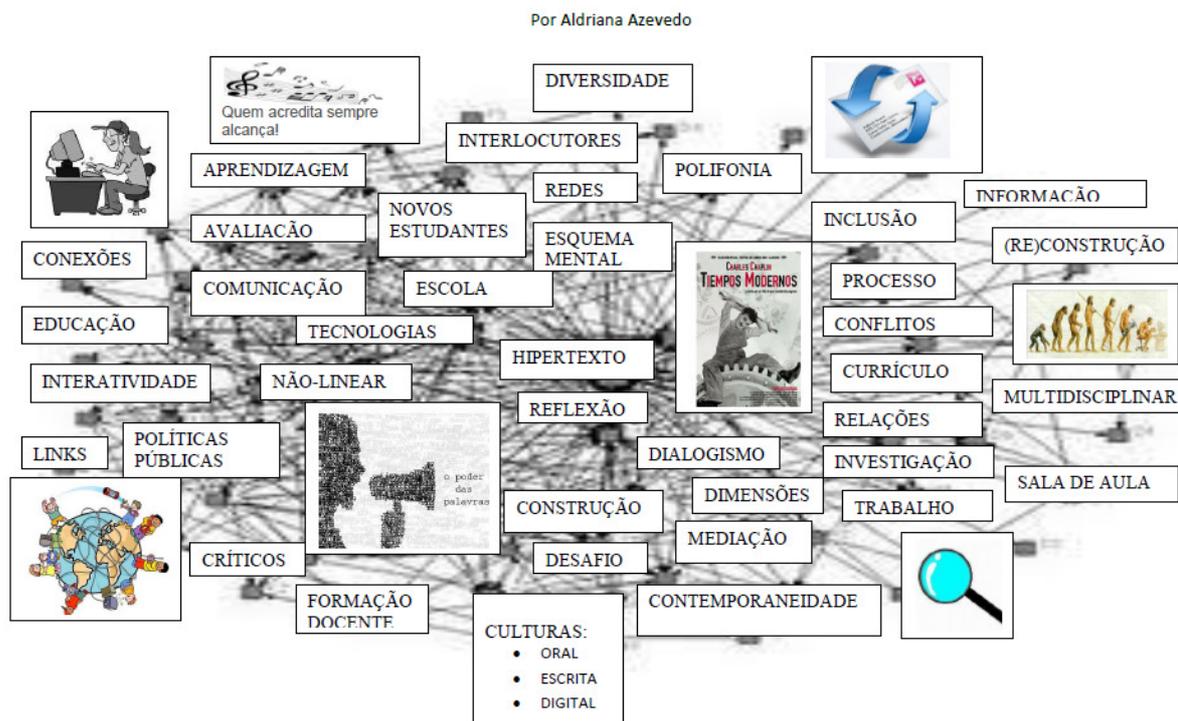
Hoje, apesar das dificuldades de utilização ou até mesmo de aquisição, estou aberta ao uso das tecnologias. Acredito que, como educadora, preciso minimizar a distância entre escola e sociedade. O que é ensinado na escola precisa fazer conexão com o mundo, as formas e os recursos utilizados devem proporcionar mais satisfação no processo de ensino-aprendizagem. As mudanças ocorridas socialmente, culturalmente refletem na escola, mudam as formas do aluno pensar em relação aos mais variados assuntos e aí ele não chega mais à escola vazio, sem nenhum pensamento estruturado, pelo contrário, com alguns pré-requisitos já formados, alguns conceitos pré-concebidos, necessitando apenas que eles sejam reestruturados, ampliados. (ISA, CD2, História de Vida)

Hoje, o maior problema não é a falta de acesso às tecnologias, mas a pouca capacidade procedimental para lidar com a variedade de recursos presentes em nossa vida cotidiana. Para que os recursos tecnológicos possam ser integrados de maneira significativa à prática educativa, é importante ir além do acesso, criando condições para que os estudantes possam expressar-se por meio dessas múltiplas linguagens.

Não se trata de interações apenas entre conhecimentos e tecnologias, mas a nova prática pedagógica necessária precisa imbricar aluno, professor, escola, comunidade escolar, mídias e tecnologias, bem como as relações entre esses diversos elementos no que se conhece como ambiente de aprendizagem. (GISLENE, CD2, Relato1)

Nessa perspectiva, os participantes reconheceram que “o uso das tecnologias não se resume ao equipamento, mas como o usamos.” (SAL, CD1, História de vida) Dessa forma, “o sucesso de uso das novas tecnologias depende de como essas são usadas, é preciso ter estratégias e conhecimento para utilizá-las na contextualização escolar.” (GARRA, CD1, Relato1)

A nosso ver, para que possamos aproveitar todas as potencialidades das tecnologias para a educação, é necessário trazer a lógica hipertextual, suas características e seus princípios para a prática educativa, buscando desenvolver uma metodologia de ensino com as tecnologias baseada na lógica das redes.



Rede Hipertextual - Produção da participante da Oficina Aldriana Azevedo.

5.4.3.1 Uma nova perspectiva metodológica

No atual contexto, o novo paradigma educacional que se apresenta está baseado numa visão de contexto, num pensamento complexo, de modo a não separar o sujeito do mundo em que vive e das interações com o “outro”, reconhecendo que a educação constrói-se por meio dessas relações, o que caracteriza a multidimensionalidade do processo educacional.

Uma nova educação para a Era das Relações requer que a inteligência, a consciência e o pensamento, assim como o conhecimento, sejam vistos como processo em continuidade, e que o produto resultante de cada uma dessas atividades nunca está completamente pronto e acabado, mas num movimento permanente de *vir a ser* – assim como o movimento das marés –, constituído de ondas de reflexão que se desdobram em ações e que se desdobram e se concretizam em novos

processos de reflexão. (MORAES, 1997, p. 213, grifos do autor)

Necessitamos, portanto, deixar de conceber a educação numa perspectiva fragmentada, mas como um processo dinâmico de construção. A fragmentação causa a perda de significação, pois descaracteriza e perde-se a dimensão do todo. Assim, um aspecto fundamental do novo paradigma educacional é a construção do conhecimento em rede.

Redes de conhecimento e de informações que descentralizam a produção do conhecimento, a tomada de decisão, que quebrem hierarquias e provoquem os deslocamentos e as transições de poder. São redes de informações, de representações e de conexões das quais fazem parte múltiplos usuários, com múltiplas funções, nas quais os papéis são compartilhados, divididos e redistribuídos. (MORAES, 1997, p. 191)

No novo paradigma, a estrutura em rede proporciona um pensamento não-linear, faz alusão ao dinamismo, à desconstrução/construção, a um conhecimento que está em constante transformação. Nessa organização em rede todos os conceitos e teorias estão interconectados, o que demonstra a ausência de hierarquias nesse tipo de estrutura, pois não existe um conhecimento mais importante que os outros.

A visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Reconhecendo-o como processo, algo que não possui um aspecto definível absolutamente fixo. [...] Implica um sistema aberto à participação, uma estrutura dissipadora e que está em constante fluxo de energia, capaz de crescimento e transformação sem fim. A imagem de rede, tanto do conhecimento em rede como de redes de conhecimentos, pressupõe flexibilidade, plasticidade, interatividade, adaptabilidade, cooperação, parceria, apoio mútuo e auto-organização. (MORAES, 1997, p. 96)

Um pensamento cristalizado no paradigma clássico não abre possibilidade para novas ideias, novas perspectivas, no sentido de renovar a maneira tradicional de conceber a aprendizagem mesmo com a presença de novos recursos tecnológicos.

As transformações sociais atentam para a emergência de uma reestruturação do sistema educacional e o novo paradigma que se apresenta é a concepção hipertextual em face do modelo de fragmentação que não atende mais às necessidades de uma sociedade tecnológica. (CORREIA DIAS e MOURA, 2006A, p. 88)

O hipertexto, portanto, apresenta-se como novo paradigma que liberta o sujeito da lógica unívoca, da lógica da transmissão e distribuição de informação. A nova forma de produção de conhecimento, pautada na estrutura em rede, apoia-se na lógica hipertextual e em seus princípios de construção: a multilinearidade, a heterogeneidade, a interatividade, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, o dialogismo e a polifonia. (CORREIA DIAS e MOURA, 2006A, p. 80)

Devido à crescente complexidade dos estudos sobre os processos de comunicação, torna-se imprescindível revisar nossos modelos de educação, de forma a considerar a dinâmica dos processos comunicativos, representada, principalmente, pela lógica hipertextual. A configuração hipertextual dos processos comunicativos subverte a ordem monológica que vem ditando os discursos educativos e abre inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem apoiados pelas arquiteturas tecnológicas. Essa configuração hipertextual contribui para que os meios de comunicação e informação se tornem lugares privilegiados de construção e veiculação de conhecimentos, informações, sentidos, memórias. (CORREIA DIAS e MOURA, 2012, p. 566)

O hipertexto, como um sistema interativo, permite que o estudante trace os caminhos de sua autoria, navegando entre as múltiplas linguagens,

relacionando-se dialogicamente com vários autores/leitores e adentrando diferentes espaços através dos *links*. “A tessitura do conhecimento em rede, segundo a lógica hipertextual, flexibiliza as barreiras entre os diferentes campos do conhecimento, possibilitando infinitas conexões entre as informações de modo reticular.” (CORREIA DIAS e MOURA, 2009, p. 7)

A interdependência e a interatividade existentes entre as coisas resgatam a visão de contexto, demonstram a teia de interações e relações existentes entre todos os fenômenos educacionais. [...] Esse aspecto tem implicações importantes para a educação e traz as noções de inter e transdisciplinaridade existentes no conhecimento humano, deixando de lado a visão do conhecimento disciplinar, hierárquico, fragmentado (MORAES, 1997, p. 23).

A educação compreendida como um sistema aberto, uma rede hipertextual, implica, portanto, a adoção de uma metodologia de ensino que contemple toda essa complexidade do contexto educacional e comunicacional que vivenciamos. Uma metodologia que nos proporcione uma visão de mundo holística, que se desenvolva no mesmo compasso das transformações sociais, pois precisamos “ensinar a viver em mudança e não querer controlá-la.” (MORAES, 1997, p. 225).

A visão de totalidade, o pensamento sistêmico aplicado em educação, nos impõe a tarefa de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na prática da educação. Em termos de macroplanejamento, esse pensamento evita a concepção de uma política fragmentada, desarticulada, descontínua e compartimentada. Pressupõe novos estilos de diagnósticos, procedimentos metodológicos adequados e que permitam apreender o real, em suas múltiplas dimensões, em toda a sua complexidade, para que se possa identificar necessidades concretas, capazes de subsidiarem a construção de uma política educacional congruente com a realidade. (MORAES, 1996, p. 63)

Uma metodologia de ensino que potencialize o processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias, nesse sentido, baseia-se na lógica das redes, rompendo com as práticas educativas pautadas na transmissão, na linearidade e na hierarquização, abrindo possibilidades para a realização de uma práxis educativa pautada nos ideais do dialogismo e da polifonia.

Na perspectiva de uma metodologia de ensino que vise promover uma educação hipertextual com as tecnologias em sala de aula, surgem alguns pressupostos norteadores:

- Realização da educação como co-responsabilidade, de modo que não tenha sujeitos passivos, professor e estudante aprendem juntos e ambos são atores/autores do processo ensino-aprendizagem. O ensinar, por si só, já é um ato interativo;
- Fazer da sala de aula um espaço de construção e de socialização de conhecimento, onde são valorizadas as memórias dos estudantes as experiências individuais e coletivas no processo de aprendizagem e de formação dos estudantes;
- Entender o processo de ensino-aprendizagem como uma lógica aberta e ramificada possibilita-nos articular aos conhecimentos escolares os diversos textos presentes no mundo contemporâneo, tornado o ensino mais contextualizado e atual. Sem um determinado contexto o conhecimento não faz sentido;
- Procurar conhecer os interesses dos estudantes, descobrir suas competências, para que possamos motivá-los a aprender, valorizando as suas contribuições;
- Educar para a diversidade, o que exige respeito e compreensão do “outro”, de modo a entender que o estudante é um ser singular, diferente e único. A heterogeneidade possibilita-nos novas percepções de mundo, precisamos saber aproveitar essa riqueza social no processo de ensino-aprendizagem;

- Considerar o estudante como um ser de relações, pois o conhecimento é construído nessa interação entre os sujeitos, sendo professor e estudante co-autores do processo de ensino-aprendizagem e do conhecimento;
- Entender o estudante como um ser inacabado, em permanente processo de aprendizagem, um sujeito e não objeto do processo de ensino, um sujeito dialógico;
- Colaborar para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, permitindo que os estudantes estabeleçam seus *links* e trilhem seu próprio caminho ao navegar pela rede de conhecimentos;
- Colaborar para o desenvolvimento de sujeitos críticos, para que possam ler e significar as inúmeras informações que recebemos todos os dias, transformando-as em conhecimento;
- “Não há hierarquia entre os conhecimentos, estes são dispostos a eliminar a noção de começo, meio e fim. Do mesmo modo, não há uma relação verticalizada, hierarquizada entre educador e educando, ambos, um com mais experiência, outro com menos, engendram as relações educativas” (CORREIA DIAS e MOURA, 2006, p. 24);
- Alterar, juntamente com o modo de ministrar a aula, o processo de avaliação, considerando-a como um processo da aprendizagem, que traga um retorno para o estudante sobre o seu desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem;
- A interdisciplinaridade, vista sob o princípio do dialogismo, incita a construção de uma rede de informações e de conhecimentos, visando produzir um conhecimento que não seja fragmentado, flexibilizando as barreiras entre os diferentes campos do conhecimento e possibilitando infinitas conexões entre as informações de modo reticular;
- Disponibilidade para o diálogo, que deve ser frequente e contínua, pois a monofonia abafa as diferentes vozes, fazendo-se ouvir uma única voz. O rompimento com esse tipo de narrativa linear e hierárquica, privilegia a heterogeneidade de vozes que interagem e entrelaçam-se, produzindo efeitos

de polifonia;

- Estar aberto ao novo, a mudanças, para que a prática educativa esteja sempre atualizada, acompanhando nossa sociedade que está em constantes transformações;
- Abrir espaços à diversidade de linguagens, às possibilidades de interação com múltiplas vozes que constituem as diferentes narrativas sociais;
- Reconhecer que as tecnologias podem promover novos processos de aprendizagem e oferecer possibilidades de renovar ou romper com a concepção do modelo tradicional de se pensar a relação tecnologia e educação;
- Integrar os diferentes gêneros discursivos à prática docente, de forma que o conhecimento chegue ao estudante por todos os caminhos possíveis;
- Colaborar para a construção de uma nova visão curricular, um currículo em rede, de modo que esteja sempre em processo de (re)negociação entre professores, estudantes e sistemas de ensino.

Essa nova proposta de metodologia de ensino baseada na lógica hipertextual subverte os ideais de um paradigma tradicional e volta-se para a compreensão do mundo e da sociedade contemporânea em toda a sua complexidade. Nesse sentido, pensar criticamente a educação mediatizada significa “repensar suas bases epistemológicas e metodológicas, buscando reinventar o modo de construir a aprendizagem, em busca de uma forma de dar voz aos textos silenciados na escola que possibilitam a construção de novos conhecimentos.” (CORREIA DIAS e MOURA, 2006, p. 24)

Frente a esse novo paradigma de educação, segundo a concepção de educação em rede, somos incitados a promover uma transformação do contexto escolar, abrindo possibilidades para que as diferentes vozes sociais façam parte do processo de ensino-aprendizagem trazidas por meio das mais diversas tecnologias.

Nessa perspectiva, a rede hipertextual vem enriquecer a práxis pedagógica no momento em que suscita novas práticas de linguagens, promovendo uma aprendizagem contextualizada que mantém estreitas relações entre o contexto educativo e o cotidiano dos educandos, de modo a revelar o caráter social e cultural da educação. (CORREIA DIAS e MOURA, 2006, p. 25)

Buscamos, assim, construir com os participantes da pesquisa os itinerários de uma metodologia de ensino, independente do suporte tecnológico, que promovesse uma educação integradora, baseada na complexidade, que não estivesse alheia à dinâmica dos cenários da vida contemporânea e que atendesse a uma sociedade caracterizada pela comunicação em rede.

5.5 Mares ainda não navegados

Os participantes da oficina, durante os encontros, levantaram muitas dúvidas e questionamentos sobre a concepção de Educação Hipertextual, pois para muitos era um conceito novo. Durante os debates, esses questionamentos foram sendo respondidos, todavia duas questões ainda ficaram em aberto. Além de não se constituírem em objeto dessa pesquisa, reconhecemos que são temáticas ainda não exploradas, não temos conhecimento de bibliografias sobre o assunto, de modo que as dúvidas dos participantes se tornaram também a nossa dúvida enquanto pesquisadores. Assim, para que se possa responder a esses questionamentos são necessárias novas pesquisas, novos estudos, nessa área para nós ainda pouco conhecida da lógica hipertextual.

A primeira dúvida levantada diz respeito à relação entre a transdisciplinaridade e o hipertexto. Inicialmente foi levantado um debate sobre as diferenças entre o hipertexto e a interdisciplinaridade, questionando em que

o hipertexto avança sobre esse conceito (CAMILLA, CD2, encontro 3.2, 34min 25seg).

Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são conceitos relacionados às possíveis formas de articulação entre as disciplinas curriculares, uma vez que questionam a linearidade do conhecimento. A interdisciplinaridade permite a construção conjunta do conhecimento, “aproveita-se de conexões naturais e lógicas que cruzam as áreas de conteúdos e organiza-se ao redor de perguntas, temas, problemas ou projetos, em lugar dos conteúdos restritos aos limites das disciplinas tradicionais.” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 27) Na interdisciplinaridade há a comunicação entre os diferentes campos do conhecimentos, todavia, os interesses próprios de cada disciplina são preservados.

A transdisciplinaridade surge frente aos desafios que a globalização traz à sociedade, que nos impele a superar a fragmentação do conhecimento. Significa transgredir as barreiras entre as disciplinas, em direção à unidade do conhecimento, que se dá por meio de um pensamento complexo, um pensamento organizador que ultrapassa a concepção disciplinar. Contudo, essa teoria ainda encontra-se em fase de construção, pois as propostas curriculares e as instituições de ensino, inclusive as universitárias, ainda não se desvencilharam das estruturas disciplinares do conhecimento (SANTOS, 2008).

O grupo apontou que o hipertexto avança sobre esses dois conceitos no sentido da exterioridade do conhecimento, de possuir *links* infinitos, onde é necessária nossa interação para que se produza conhecimento, nossa colaboração. A interdisciplinaridade é a relação entre duas ou três disciplinas no estudo de um projeto, um tema comum, no entanto, os muros das disciplinas ainda continuam erguidos, já o hipertexto possibilita uma abertura muito maior ao conhecimento, em forma de rede. Em relação ao conceito de transdisciplinaridade, apesar de ser um conceito que muito avança em relação à estrutura disciplinar, trazendo mais fluidez para a rede hipertextual, os participantes consideraram que o conceito de Educação Hipertextual é mais completo e complexo, pois não trata apenas de

conceituações e formas de organização do conhecimento, mas articula, ao mesmo tempo, produção de conhecimento, integração de aspectos socioculturais, princípios metodológicos, concepções de aprendizagem, diversos gêneros discursivos e suas linguagens, interação/autoria dos participantes, dentre vários outros.

O conceito de interdisciplinaridade foi discutido na Oficina, assim como nesta tese, como sendo uma das características de construção de uma rede hipertextual. Todavia, não nos detivemos na discussão sobre a relação entre hipertexto e transdisciplinaridade por não ser um dos focos da Oficina e deste trabalho, uma temática que merece uma reflexão mais aprofundada e demorada, o que pode ser objeto de desdobramentos futuros. Discussões relativas ao conceito de transdisciplinaridade podem ser vistas nos escritos dos autores Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, que redigiram a Carta da Transdisciplinaridade adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, realizado no Convento de Arrábida, Portugal, de 02 a 06 de novembro de 1994.

O segundo questionamento foi: como seria uma avaliação hipertextual? Camilla levantou uma questão muito interessante: *“já que a gente está tratando de hipertexto, como é que vai ser avaliado? [...] Porque se você modifica a abordagem, você também modifica a avaliação”* (CD2, encontro 3.1, 31min 50seg). É uma questão nova para nós e que foi mencionada várias vezes pelos dois grupos da Oficina (manhã e tarde).

Dessa forma, os participantes afirmaram que é necessária também uma mudança na forma de avaliar. *“Não adianta eu mudar a minha prática em sala de aula se os meus instrumentos de avaliação continuam os mesmos.”* (LUA, CD1, encontro 2.2, 05min 26seg). Nesse sentido, trabalha-se a amplitude do conhecimento, segundo a lógica hipertextual, contudo vai afunilando-se, de modo que esse conhecimento todo caiba dentro de uma prova. Nós podemos fazer uma aula hipertextual, *“mas quando quer avaliar, a gente quer o quê? No dia, na data marcada, no momento certo, tudo certinho,*

não tem nada de hipertextual quando fala da avaliação.” (IDEM, CD2, encontro 3.1, 58min 21seg)

Sobre esse assunto, Leinad aponta que *“uma grande questão é muitas vezes nós pensarmos que a avaliação é prova, então nós temos essa tendência, quando a avaliação ela precisa estar de mãos dadas com a aprendizagem, ou seja, a avaliação é a todo tempo, todo momento”* (CD1, encontro 2.2, 38min 37seg). Para Demo (1996), o importante é que tenhamos a capacidade de avaliar de maneira construtiva, garantindo a aprendizagem dos estudantes, devendo a avaliação ser uma atividade includente, jamais excludente.

Avaliação deve ser uma orientação para o professor na condução de sua prática docente e jamais um instrumento para reprovar ou reter alunos na construção de seus esquemas de conhecimento teórico e prático. Reprovar, selecionar, classificar, filtrar indivíduos não é a missão do educador. (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 98)

Estrela ressalta que atualmente os modelos de avaliação criam uma situação problema, na qual os estudantes precisam ter um conhecimento interdisciplinar para compreender a questão proposta, passa-se a não valorizar mais o decorar, um discurso vazio, mas sim um aprofundamento no sentido de interpretação, significação do conhecimento, de modo a saber qual a relação desse conhecimento com nossa vivência, o porquê daquele conhecimento (CD1, encontro 4.2, 32min 40seg).

Para isso, o professor deve planejar de acordo com as necessidades que observa diariamente. Esta observação implica em uma mudança cultural de avaliação. E assim a avaliação escolar neste contexto deixa de ser estritamente somativa para se tornar uma avaliação formativa que norteia os caminhos de escolha do professor de acordo com as necessidades. (NINA, CD1, Relato3)

Essa forma de avaliação é reflexo de uma educação que mostra os diversos caminhos para os estudantes, instigando-os e motivando-os a pesquisarem, procurarem novas fontes, novas linguagens. Aprendizagem implica desempenho, o mover-se, o caminhar na rede de conhecimentos, ou seja, exige esforço pessoal, sendo a avaliação um instrumento que permite ao estudante refazer sua rota de aprendizagem. Avalia-se, desse modo, “para saber como foi desenvolvido o trabalho pedagógico de toda a escola e o da sala de aula.” (VILLAS BOAS, 2007, p. 15) A avaliação, portanto, deve ser entendida como uma prática que possibilita ao professor e aos estudantes orientarem-se ao longo do desenvolvimento do processo educativo.

E, no decorrer dos debates, surgiram outras considerações sobre a avaliação e até mesmo sugestões:

Em relação à avaliação ao invés de aplicar provas parciais e a prova bimestral, que formariam a nota do aluno, aplicava atividades (individual, dupla, grupo, saída de campo, relatório) desenvolvidas em espaços curtos de tempo, as quais após corrigidas, eram devolvidas para o aluno com os erros assinalados, onde os alunos tinham a oportunidade de refletir e corrigir seus erros. Pudemos utilizar os recursos da informática em algumas situações. Já aplicávamos os conceitos de hipertextualidade, mesmo sem conhecer a teoria. [...] Os alunos foram orientados a guardarem as atividades em uma pasta, de tal forma que teriam oportunidade de avaliarem seu desenvolvimento. No final do bimestre tinham a oportunidade de responderem um questionário, se autoavaliando em alguns aspectos. Também, individualmente, conversavam comigo; momento onde tinham oportunidade de fazer críticas ao trabalho pedagógico. (LEINAD, CD1, História de vida)

O desafio educativo é buscar conjugar a aprendizagem e a avaliação em um processo único, considerando a avaliação como uma ação permanente e processual, intrínseca ao planejamento educacional. “Ao dizer que a avaliação é um fato pedagógico, reconhece-se que ela está ligada a todo um processo que se desenvolve continuamente” (D’AMBRÓSIO, 1999, p. 99). A avaliação, quando voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica

pelo estudante, possibilita “que se conheça o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos.” (VILLAS BOAS, 2007, p. 15)

A avaliação, para Demo (1996), está relacionada à capacidade de intervenção, de introduzir mudanças, sendo compreendida como uma estratégia de questionamento diagnóstico permanente. Consequentemente, é por meio da avaliação que conheceremos as condições de aprendizagem dos estudantes e, dependendo da situação, saberemos propor alternativas para mudar eventuais problemas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não possui um fim em si mesma, sua valia está no decurso de sua construção, isto é, um processo de acompanhamento permanente do desempenho dos estudantes.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS

O mundo não deve ter fronteiras, mas horizontes.
(André de Botton)

Cartografias Hipertextuais: horizontes reflexivos

Ao refletirmos sobre o início da cartografia, vimos a importância que a narrativa, a experiência e a memória possuem no processo de construção de conhecimentos. Um conhecimento heterogêneo e mutável, representado por uma rede em movimento, um mapa aberto a novos caminhos, um mapa hipertextual. Essa concepção de conhecimento pode ser vista nos mapas Portulano, um tipo de mapa que não tinha o objetivo de mostrar uma determinada localização, pelo contrário, pretendia revelar aos navegadores os diversos caminhos que existiam e que ligavam porto a porto num mundo pouco conhecido. Assim, sua principal finalidade era servir à navegação.

Ao conhecer o seu mundo, agora o homem lança um olhar além, buscando conhecer o universo em que seu mundo se situa. Vejo-nos como os primeiros marinheiros, que saíam de suas cidades, depois de seus países, com suas embarcações e instrumentos de localização em busca de um “Mundo Novo”, depois narravam a todos suas descobertas. Nosso olhar ainda alcança curtas distâncias e sabemos que há muitos “novos mundos” a serem descobertos. “Baste por hora dizer que as águas do descobrimento ainda hoje não se aquietaram, nem mesmo na mais estável de todas as areias.” (BORNHEIM, 1998, p. 17)

Nesse sentido, intentamos trazer a perspectiva da epopeia das descobertas marítimas, das grandes navegações que revelaram a unidade do mundo, para o campo da Educação. As tecnologias de comunicação, assim como a cartografia, redefiniram nossas formas de interagir com o conhecimento e com a memória, pois criaram novos paradigmas que interferem nas relações sociais. Desse modo, com base neste trabalho de pesquisa, “estamos interessados em esboçar o perfil de uma visão educacional comprometida com os novos tempos” (MORAES, 1997, p. 114).

Ao longo dos meus anos de estudo na área de pesquisa “Educação, Tecnologias e Comunicação”, percebi que grande parte das pesquisas e do

material produzido acerca da relação tecnologias e educação eram voltados para a Educação a Distância. Percebi também, que ainda são poucos os estudos que se dedicam à investigação sobre o uso das tecnologias nas escolas, nas salas de aula presenciais. Menor ainda é a quantidade de trabalhos que se dedicam à análise de uma metodologia de ensino focada na prática educativa mediada pelas tecnologias.

Dessa forma, sentimos a necessidade de realizar este estudo em busca de uma nova concepção de educação, em concordância com o paradigma social emergente, um paradigma baseado nas novas formas de pensar e compreender o mundo, o que, conseqüentemente, leva-nos a repensar as metodologias de ensino, a formação docente e a postura do professor nesse novo contexto. Um novo paradigma de educação requer que repensemos as formas de ensinar e de aprender frente às novas linguagens e tecnologias que surgem e que se transformam em nossa sociedade contemporânea.

Entretanto, vemos que a educação formal ainda está centrada na escrita e na oralidade das aulas expositivas que os professores ministram e nos livros didáticos. Assim, as tecnologias quando chegam às salas de aula são utilizadas como ilustração, exemplos e acessórios, mesmo com todo o conhecimento que essas linguagens veiculam em nossa sociedade contemporânea. Esse fato é reflexo da ausência de uma formação docente, inicial e continuada, que prepare o professor para a realização do processo ensino-aprendizagem com o auxílio das tecnologias.

Atualmente, as tecnologias permeiam o nosso dia-a-dia, estão presentes desde a realização de atividades corriqueiras às mais complexas, nesse sentido, defendemos que esses elementos de nossa sociedade sejam levados para o âmbito escolar, de forma que tenhamos um processo educativo contextualizado e atualizado. Todavia, ressaltamos que não basta munir nossas escolas com tecnologias se não discutirmos com os professores sobre o que altera no cotidiano das salas de aula com a presença dessas novas linguagens. É preciso que sejam oferecidos cursos de formação aos

professores que os orientem a utilizar de forma pedagógica esses meios de comunicação, possibilitando que os diferentes discursos sociais adentrem as salas de aula e façam parte do processo de construção do conhecimento.

Contudo, durante o processo de ensino-aprendizagem, os professores precisam estar atentos para que os avanços tecnológicos (o progresso, segundo Benjamin) não os destituam da capacidade de narrar, experienciar e rememorar em favor da veloz transmissão de puras informações ou de um conhecimento pronto. Pelo contrário, precisamos fazer com que esses aparatos tecnológicos presentes em nosso dia-a-dia potencializem essas capacidades humanas por meio do favorecimento de relações interativas e dialógicas entre os sujeitos.

Só com professores autônomos, críticos que entendam o processo de construção do conhecimento a partir de suas próprias experiências, poderemos ter a perspectiva da formação de alunos também autônomos, que valorizem seus itinerários e saibam navegar no mar de informações em que vivem hoje, com o apoio dos professores que os ajudarão nessa travessia. (PARENTE, 2010, p. 51)

Para que possamos ter uma educação comprometida com o ensinar e o aprender, que valorize o uso das tecnologias, precisamos realizar mudanças globais na educação, desde a elaboração de políticas públicas, reestruturação curricular, formação docente, a reflexão sobre novas metodologias de ensino. Vemos que “a solução dos problemas da educação tem profundas implicações políticas, econômicas, sociais e culturais, não depende só da formação de professores em tecnologias”. (PRADOS, 2004, p. 8)

A realização de mudanças na educação constitui-se em um longo caminho, mas precisamos começar a dar os primeiros passos, e nada melhor que começarmos pelas nossas próprias salas de aula. Todavia, realizar mudanças na prática docente não é algo simples, envolve desde questões estruturais das escolas a questões subjetivas dos professores. Este trabalho,

portanto, buscou apontar aspectos que podem incitar o professor a empreender uma mudança de postura. Um processo demorado, que exige a modificação de conceitos, de atitudes, e até mesmo de valores.

Considerando a ideia de hipertexto e as teorias bakhtinianas e benjaminianas, lançamos-nos no estudo do profissional docente, desde sua formação à prática educativa, bem como das atividades educativas desenvolvidas com o uso das tecnologias. Ao longo do desenvolvimento da Oficina, pudemos observar o processo de mudança de expressão dos professores participantes, identificados durante as relações dialógicas incitadas pelo procedimento de pesquisa. Percebemos, durante as atividades, em meio aos desabafos, angústias e hesitações, a vontade demonstrada pelos professores de aprender sempre mais e de se atualizarem, de buscar algo novo, de modificar a sua prática docente.

Em meio às narrativas tecidas na Oficina, sem fronteira e sempre inacabadas, uma infinidade de outros caminhos foram traçados, surgindo temas e debates antes inimagináveis. Dessa forma, nós mesmos como pesquisadores também passamos por um processo de mudança, pois como sujeitos inacabados não estamos imunes à palavra do “outro”. Pelo contrário, sempre é maior o desejo de conhecer mais, de ir além. É próprio do ser humano a insaciável busca por novos conhecimentos, o fascínio pelo desconhecido.

Nessa perspectiva, visando à promoção de uma educação compromissada com as rupturas paradigmáticas, que atue no sentido das mudanças sociais e que adote a comunicação como elemento essencial ao processo educativo (superando as ideias de fragmentação e de reducionismo do conhecimento), apresentamos a seguir algumas propostas de desdobramento do estudo aqui empreendido, que buscam contribuir para o desenvolvimento de uma formação de professores e de uma metodologia de ensino voltadas para a prática educativa mediada pelas tecnologias.

À guisa de sugestões, indicamos a seguir três propostas de intervenção no campo analisado com base nos entendimentos a que chegamos

ao final desse processo de pesquisa, contribuições que requerem planejamento e implantação a longo, médio e curto prazo:

1 - As potencialidades pedagógicas das tecnologias e suas linguagens não tem sido tema presente na construção dos currículos de formação de professores, apesar de não ser uma temática nova no campo da Educação. Nessa perspectiva, propomos, em longo prazo, que as instituições de formação docente possam abrir espaço em seus currículos para discussões e reflexões teóricas sobre as tecnologias na educação, de modo a garantir aos futuros professores os conhecimentos básicos que necessitarão para a realização de sua prática docente.

Todavia, as disciplinas e conteúdos sobre as tecnologias não podem ser os únicos elementos a estarem representados no currículo de formação de professores; necessitamos de um currículo em rede, que seja pensado como um impulsionador de experiências aos futuros professores, capaz de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa contextualizada, que norteie as escolhas metodológicas a serem utilizadas e que apresente um novo modo de compreender a relação escola e sociedade. Para isso é importante a articulação entre currículo e metodologia de ensino, como promotora de processos de significação e mediação de conhecimentos.

2 - Em médio prazo, que sejam oferecidos cursos de formação continuada, a fim de permitir que os professores estejam sempre atualizados, e que sejam discutidas formas de favorecimento daqueles professores que se interessem pelo seu próprio crescimento profissional, pois isso refletirá na no processo de ensino e na aprendizagem dos estudantes. Ao investir na valorização do profissional, estimulamos os professores a participarem de programas de formação continuada como parte do exercício profissional docente.

É direto dos profissionais da educação participar de cursos de formação continuada, uma formação voltada para as necessidades e situações vividas pelos professores em seus contextos educativos, que os auxiliem a repensar constantemente os fundamentos teórico-metodológicos que embasam

o trabalho docente. Contudo, nem todos os professores participam de forma efetiva dessas oportunidades de crescimento profissional, necessitando que os docentes tenham um maior comprometimento com as atitudes de ensinar e de aprender.

3 - Em curto prazo, que sejam promovidos cursos de extensão, assim como a Oficina de Educação Hipertextual, a fim de reestabelecer a relação universidade/escolas, de modo a levar mais rapidamente o resultado de pesquisas para o contexto prático das salas de aula. Desse modo, permite-se também que o professor retorne à universidade, buscando articular o conhecimento teórico à sua prática educativa. Assim, podemos promover de modo mais prático a socialização de experiências entre diferentes profissionais da educação, rompendo com o isolamento das escolas e promovendo a troca de conhecimentos.

Sabemos que ainda há muito que fazer para que alcancemos uma mudança significativa no ensino e na aprendizagem com as tecnologias, mas sabemos que é a partir de contribuições como a nossa que poderemos construir a educação brasileira que tanto desejamos.

Esperamos ter despertado o interesse dos nossos leitores/interlocutores sobre o assunto, de modo que continuem sua busca e leituras sobre o tema. E, como um convite a outras cartografias, desejamos que as questões aqui levantadas despertem a curiosidade dos nossos leitores/interlocutores de modo a fomentar novas pesquisas e discussões sobre a formação e prática docente na perspectiva da comunicação em rede.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Editora Papyrus, 2003.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários. In.: PIMENTA, Selma Garrido; Almeida, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)
- BAPTISTA, Luis Antônio. Walter Benjamin e os anjos de Copacabana. In: *Revista Educação*. Edição especial: Benjamin pensa a Educação, p. 60 – 69. Março de 2008.
- BARBIERI, M. R.; CARVALHO, C. P.; UHLE, A. B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 36, p. 29-35, 1995.

- BARRETO, Luís Felipe. O orientalismo conquista Portugal. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In.: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- BEASLEY-MURRAY, Tim. *Mikhail Bakhtin and Walter Benjamin: Experience and Form*. New York : Palgrave Macmillan, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 78)
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas ; 1)
- _____. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas ; 1)
- BIGNOTTO, Newton. Maquiavel e o novo continente da política. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.19, jan./fev./mar./abr. 2002, p.20-28.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Escola aprendente: comunidade em fluxo. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Cibercultura e Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação*

- de professores!* 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- BORNHEIM, Gerd. A descoberta do homem e do mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997. (Coleção Livros de Bolsa)
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In.: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)
- BRASIL, Lei 9394, de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). In.: Diário Oficial de 23/12/1996.
- BUENO, Eduardo. *Introdução: a viagem que mudou a História*. In.: VELHO, Álvaro. *O descobrimento das Índias: o diário de viagem de Vasco da Gama*. Trad. Ângela Ritzel. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.
- CALLADO, Tereza de Castro. *Walter Benjamin e a experiência da origem*. Fortaleza: EdUECE, 2006.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta do Achamento do Brasil. In.: Olivieri, Antonio Carlos; VILLA, Marco Antonio (Orgs). *Pero Vaz de Caminha: Carta do Achamento do Brasil*. São Paulo: Callis Editora, 1999.
- CANAS, António Costa. (2002) Cartografia náutica medieval. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/navegaport/a38.html> (Acesso: 22/04/2012)
- CASALEGNO, Frederico. *Memória cotidiana: comunidades e comunicação na era das redes*. Trad. Adriana Amaral, Francisco Rüdiger e Sandra Montardo. Porto Alegre: Sulina, 2006. (Coleção Cibercultura)

- CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: Lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- _____. Profecias e tempo do fim. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- COELHO, António Borges. Cristãos-novos, judeus portugueses e o pensamento moderno. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CORREIA DIAS, Ângela Álvares; MOURA, Karina da Silva. (2006). *Cultura na/da rede: refletindo sobre os processos educativos sob a ótica bakhtiniana*. Ciências & Cognição. Ano 03, Vol 09. Disponível em: www.cienciasecognicao.org.
- _____. O fio do dialogismo na (re)construção do conhecimento em rede: uma concepção bakhtiniana dos processos de comunicação na prática pedagógica. In.: SANTOS, Edméa; ALVES, Lynn. *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006A.
- _____. A interdisciplinaridade segundo o princípio dialógico bakhtiniano. In.: *Pesquisa em Debate*, edição 11, v.6, n.2, jul/dez 2009.
- _____. Um mundo de imagens: inclusão do gênero discursivo imagético no processo de aprendizagem. In.: CARVALHO, Carlos Henrique (Org.). *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- COSTA, Antônio Gilberto (Org.). *Roteiro Prático de Cartografia: da América portuguesa ao Brasil Império*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- COUTINHO, Laura Maria. *Pedagogia: aprendizagem, tecnologia e educação a distância*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

- _____. *Audiovisuais: arte, técnica e linguagem*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006A.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Papirus Educação)
- DANTAS, Mário A. T. O ensino de Paleontologia em Sergipe. In: ARAÚJO, Maria Inez O. (Org.) *Docência Universitária frente às questões atuais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DREYER-EIMBCKE, Oswald. *O descobrimento da terra: História e histórias da aventura cartográfica*. Trad. Alfred Josef Keller. São Paulo: Melhoramentos: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais – Uma versão latino-americana*. Balo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora UnB, 2001.
- FERNANDES, Rosana César de Arruda. Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: avanços e tensões. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- FERREIRA, Flávia Turino. *Rizoma: um método para as redes?* In: Liinc em Revista, Vol. 4, n. 1, p. 28-40. Rio de Janeiro, março 2008.
- FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, Martin W; Gaskell, George (Orgs). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In.: PIMENTA, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____; Shor, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In.: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In FREITAS, Maria Teresa, SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

Fundação Quadrilátero do Descobrimento. *Museu aberto do descobrimento: o Brasil renasce onde nasce*. São Paulo: Fund Quadrilatero Desc, 1994.

FURTADO, Maj. Sebastião da Silva. *Estudo das Cartas Históricas: da Mapoteca da Diretoria do Serviço Geográfico a Cartografia Luso-Brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Guerra, 1959.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 2. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 8-19 – (Obras escolhidas; v. 1)

_____. *Walter Benjamin: Os cacos da história*. 2. ed. Trad. Sônia Salzstein. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

_____. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

- _____. Memória, história, testemunho. In.: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (Orgs.). *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- GODINHO, Vitorino Magalhães. Que significa descobrir?. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.
- GONTIJO, Silvana. *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- GUIMARÃES, Camila; SORG, Letícia. A lição digital. In.: Revista Época, edição de 18/junho/2011.
- GUIMARÃES, César. O ordinário e o extraordinário das narrativas. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Comunicação & Cultura, 3)
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- HANDKE, Peter. *A repetição*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- JOBIN E SOUZA, Solange. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In.: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)
- JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; Gaskell, George (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho Guareschi. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- KENSKI, Vani M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

- KRAMER, Sonia. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In.: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- _____. Educação a contrapelo. In: *Revista Educação*. Edição especial: Benjamin pensa a Educação, p. 16 – 25. Março de 2008.
- LEAL, Bruno. Saber das narrativas: narrar. In: GUIMARÃES, César; FRANÇA, Vera (Orgs.). *Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Comunicação & Cultura, 3)
- LEÃO, Lúcia. *O Labirinto da Hipermídia: arquitetura e navegação no ciberespaço*. 3ª ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. SP: Editora 34, 1999.
- MACHADO, Irene A. Bakhtin, gêneros do discurso e dialogismo: os gêneros e o corpo do acabamento estético. In.: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)
- _____. Gêneros discursivos. In.: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Trad.: Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MARTINS, José V. de Pina. Descobrimientos portugueses e Renascimento europeu. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- MATTA, Alfredo E. Rodrigues. Transurbanidades e ambientes colaborativos em redes de computadores. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 11, nº 18, jul/dez, 2003.
- MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- MONTEIRO, Paula (Coord.). *Entre o mito e a história: o V centenário do descobrimento da América*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- MORAES, Maria Cândida. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.
- _____. *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)
- MORIN, André. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MURICY, Katia. Benjamin - Alegorias da Dialética. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- NOVAES, Adauto. Experiência e destino. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A Descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PARENTE, Cristiane. Educação na soma com os meios. In.: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Orgs.). *Ensino-aprendizagem e comunicação*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- PEÑA, Antônio Ontoria (Org.). Mapas conceituais: uma técnica para aprender. Trad. Maria Rosado-Nunes; Thiago Gambi. São Paulo: Loyola, 2005.
- PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In.: MARIN, Alda Junqueira (Org.). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

- PRADOS, Rosália M. N. Prefácio. In.: BETTEGA, Maria Helena S. *A educação continuada na era digital*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 116)
- RAMAL, Andrea Cecília. *Avaliar na Cibercultura*. In.: Revista Conecta, nº 2, setembro/2000. (Acesso em 15 de novembro de 2011) Endereço: http://www.revistaconecta.com/conectados/ramal_avaliar.htm
- _____. Educação a distância: entre mitos e desafios. Revista Pátio, ano V, nº 18, agosto/outubro de 2001, p. 12-16.
- _____. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.
- RONCARI, Luiz. Prefácio. In.: BARROS, Diana Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999. (Ensaio de Cultura, 7)
- ROSSI, Paolo. *O passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ROUANET, Sérgio Paulo. *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1981. (Biblioteca Tempo Universitário; 63)
- SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. In.: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.
- SILVA, Janice Theodoro da. *Descobrimientos e colonização*. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Ática, 1998. (Série Princípios)

- SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura. In.: FREIRE, Wendel (Org.). *Tecnologia e educação: as mídias na prática docente*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- SILVA, Edileuza Fernandes da. As práticas pedagógicas de professoras da Educação Básica: entre a imitação e a criação. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- SOUSA, Eudoro de. *Mitologia I: mistério e surgimento do mundo*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.
- SOUZA, Solange Jobim e. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- _____. Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin: polifonia, alegoria e o conceito de verdade no discurso da ciência contemporânea. In.: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)
- _____. Leitura: entre o mágico e o profano. Os caminhos cruzados de Bakhtin, Benjamin e Calvino. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- _____. Walter Benjamin e a infância da linguagem. In: *Revista Educação*. Edição especial: Benjamin pensa a Educação, p. 36 – 47. Março de 2008.
- SOUZA, Denize da S.; SANTOS, Laceni M. de S. A modelagem matemática e reflexões sobre as práticas docentes nas aulas de matemática. In: ARAÚJO, Maria Inez O. (Org.) *Docência Universitária frente às questões atuais*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 2000. (Coleção Temas: vol. 20).

- TODOROV, Tzvetan. Prefácio à edição francesa. In.: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal)
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *El curriculum oculto*. 6.ed. Ediciones Madrid: Morata, 1998.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Leitura na tela: da mesmice à inovação*. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2010.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Apresentação. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- VEIGA, I. P. A.; SOUSA, J. V.; BORGES, L. F. F.; RESENDE, L. M. G. *A formação dos profissionais da educação no contexto da inovação pedagógica*. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 7, n. 12, jan-jul 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In.: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). *A escola mudou. Que mude a formação de professores!* 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- VILLAS BOAS, Benigna. Módulo III: A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.
- ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In.: BRAIT, Beth (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios)

ANEXOS

Anexo I – Questionário de identificação (Piloto)



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Estudos "Educação Hipertextual nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais"

QUESTIONÁRIO – Disciplina Especial

Prezado(a) estudante,

As questões propostas abaixo têm por objetivo recolher informações dos participantes da disciplina "Tópicos Especiais em Tecnologias Educacionais".

Data: ___/___/___ NickName: _____ Agradecemos sua colaboração!

1. Área de formação? _____ 2. Semestre: _____

3. Idade: _____ anos 4. Sexo: () feminino () masculino

5. A sua formação (Ensino Fundamental e Médio) foi:

() toda em instituições públicas

() toda em instituições privadas

() maior parte em instituições públicas

() maior parte em instituições privadas

6. Atualmente trabalha? () sim () não

6.1. Se sim:

a) qual cargo/função? _____ b) quantas horas semanais? _____

c) instituição: () pública () privada d) a quanto tempo? _____

6.2. Relate suas experiências profissionais anteriores:

7. Qual (is) o (s) motivo (s) de seu interesse na disciplina "Tópicos Especiais em Tecnologias Educacionais"?

8. Como foi sua experiência com as tecnologias na sua formação até agora?

9. Já participou de algum curso/oficina para utilização das mídias na educação?

() sim () não

9.1. Se sim, qual (is) _____

9.2. Qual é sua avaliação deste (s) curso (s)?

10. Percebe alguma influência das novas tecnologias e redes sociais (orkut, facebook, acesso à internet) na forma de aprender e de estudar?

11. Na sua opinião, qual o cenário/momento ideal para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação?

Anexo II – Avaliação final (Piloto)



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Grupo de Estudos "Educação Hipertextual nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais"

Avaliação Final da Disciplina

- 1) Avalie sua participação na oficina (pontos positivos, negativos)
- 2) Avalie a oficina e seus organizadores (pontos positivos, negativos, sugestões)

Anexo III – Relato dos encontros realizados no Piloto da Oficina

Relato - Primeiro encontro

Edemir Pulita

A aula começou por volta das 19h10, com três estudantes, num bate papo informal e agradável. Fui conhecendo os alunos, curso, período e atividades de interesse. Depois chegaram mais dois: uma aluna que esteve na primeira aula e um aluno que esta era sua primeira vez. Ao todo, foram cinco alunos.

Nesta primeira sondagem informal pude perceber que Fernando (sexto período) é um aluno que recebe “bolsa permanente” e gosta muito de EaD e blogs. Fala muito e é participativo.

Jéssica (sétimo período) não gostava do curso de Pedagogia até conhecer a temática da Educação Especial, principalmente a área de deficiência visual e agora está apaixonada por isso. A intenção com a disciplina é encontrar maneiras de integrar as tecnologias no aprendizado de pessoas portadoras de deficiência visual. Ela acabou de estagiar no TCU, no setor de formação.

Camila é a mais agitada e indecisa. Está preocupada se gosta ou não de Pedagogia e não sabe se “ainda está no quinto período ou se já está”, pois não se encontrou. Gosta de discussão e falou: “gosto de aulas onde os alunos participam, pois é importante trocar experiências”.

Rafael é o aluno que chegou pela primeira vez à aula, está no décimo segundo semestre e é verdadeiramente polivalente. Conhece profundamente a área da surdez, trabalha de tradutor na TV Senado, é gerente comercial da VIVO, faz muitos cursos e se diz apaixonado pela tecnologia. Tem uma fala eloquente e perspicaz. Demonstrou muito interesse na disciplina.

Lucas está no sétimo semestre, estagia no projeto PIBID (Programa de Iniciação – bolsas de iniciação à docência) e atualmente trabalha num projeto de matemática (quarto ano).

O bate papo informal inicial (não programado) acabou sendo uma apresentação muito rica.

Apresentei meu percurso acadêmico, desde o Alto Santa Fé até o EUROMIME.

Expliquei que a proposta das aulas seriam seis encontros presenciais e uma atividade tutorada em autonomia de um projeto construído ao longo dos encontros presenciais. Todos expressaram interesse no formato.

Propus a atividade da apresentação com as figuras e foi muito interessante.

Pedi ajuda na disposição das figuras e Camila falou: “Eu gosto sempre de tudo bem organizado, certinho, em ordem.” Depois disse as três perguntas e eles escolheram suas respostas. Fizemos um círculo e conversamos a respeito.

Em primeiro lugar pude perceber que foi uma excelente forma de integração. Todos falaram muito e se sentiram a vontade de opinar sobre expressões dos outros.

Em segundo lugar pude perceber que há um conhecimento incipiente das ideias sobre educação e futuro.

Em terceiro lugar, foi riquíssimo os links que surgiram para tratar da temática mídias e educação. Cito as quatro principais:

1. Raphael falou que é um homem tecnológico e que sente totalmente adaptado e tranquilo com as tecnologias. Fiz referência a McLuhan que fala das tecnologias como extensões do homem, como próteses que auxiliam o homem nas tarefas do dia-a-dia.
2. Lucas escolheu uma figura de homens num parlamento e disse que se incomodava com tantas vozes diferentes na educação e que sonha em que chegue um momento em que haja um consenso. Questionei qual seria o ideal de educação para ele e conversamos sobre dialogismo e polifonia. Falei da ideia bakhtiniana de “verdade significativamente construída”.
3. Camila escolheu uma figura de uma pessoa escalando e que para ela significa que ela quer chegar no cume para ver o horizonte. Falei sobre “educar o olhar e sobre visão hipertextual (olha do flâneur)”.
4. No final retomei a fala sobre a “disposição organizada e necessidade de organização” que foi comentada no início da disposição das figuras. Falei sobre a linearidade e o hipertexto rizomático.

Como todos se interessaram pelos aspectos trazidos pelo Rafael sobre surdez, aproveitei para falar das Linguagens, que seria o tema do próximo encontro.

Falei do texto que deixei na fotocopadora.

Neste momento (20h50), Lucas recebeu uma ligação e disse que precisava partir. Pedi se iria ter alguma outra atividade que ele poderia fazer em casa. Como eu também estava cansado e mal da garganta (dois anos se dar aula...) pedi o e-mail dele e combinei que iria disponibilizar o questionário on-line para todos responderem. Disse que para ele iria mandar uma atividade extra, a qual fiz em sala com os outros (elaboração do Diário de Bordo).

Li com os quatro alunos o questionário, eles tiraram dúvidas e ampliei a questão número seis, pedindo que descrevessem suas experiências com educação, pois são muito ricas.

Frisei que me chamou a atenção a polivalência e as multicompetências do grupo fazendo um paralelo entre as etapas que a educação vem passando com a internet. Comentei que um dos meus subtítulos da dissertação se chamará “Professora, a senhora tem e-mail?”, todos gostaram e disseram que a discussão será interessante. A temática girou em torno de como as tecnologias digitais questionam a escola e seus padrões antigos.

Para concluir e começar o Diário de bordo lancei a seguinte questão: “Quais as maiores dificuldades para a utilização das mídias na educação hoje?” Expliquei que a cada aula eles vão ter um momento para responder e aprofundar a questão. Que o grupo era livre para decidir se quisesse trabalhar em grupo ou individualmente. Eles tentaram chegar a um consenso e não conseguiram, sendo que ficou combinado que todos responderiam no Google docs e semana que vem tentaríamos integrar as respostas.

As ideias principais da discussão foram:

- Dificuldades financeiras
- Falta de acesso
- Falta de conhecimento/domínio da técnica
- Falta de vontade
- Processo cultural diferente (da formação dos professores com a realidade dos alunos)
- Diferença entre EaD e ensino presencial; os professores pensam que é só duplicar a distância a mesma coisa do presencial, mas isso não funciona.

- É necessário repensar a forma de dar aula
- Os professores tem medo de que perderão o emprego
- A EaD tem outras dificuldades, diferentes do ensino presencial
- O professor não vai perder a função com as tecnologias.

No final ficou combinado que eu compartilharia um Google docs com cada um com o questionário, onde além dele, escreveriam um relato sobre a dinâmica das figuras e complementariam as ideias do Diário de Bordo. A aula terminou cerca de 21h30.

Relato - Segundo encontro

Edemir Pulita

A aula começou com dois alunos novos. Apresentei o cronograma e os dois se apresentaram. Não se engajaram, fazendo as atividades da primeira semana.

Estiveram presentes sete alunos. Fizemos duas duplas e um trio e a atividade começou com o pedido de descrição das características principais das culturas oral, escrita e digital. Dois grupos fizeram a caracterização em formas de tópicos e um grupo em forma de mapa conceitual e, durante a apresentação, comentou: "Fizemos um hipertexto!"

Todos os grupos fizeram bons apontamentos sobre cada cultura. Depois, na intenção de detalhar melhor cada cultura, troquei a cultura de cada grupo (que havia feito as características gerais da cultura oral, agora fazia da digital, quem fez da escrita, agora fazia da oral e quem fez da digital, agora fazia a específica da digital) e eles deveriam aprofundar a discussão, caracterizando a cultura, seguindo estes tópicos:

- Escola
- Processo de Ensino e aprendizagem
- Pedagogia
- Produção e socialização do conhecimento
- Tecnologias
- Registro

- Leitura
- Comunicação

Após a apresentação dos pontos apontados, os demais grupos fizeram colaborações importantes. Por fim fizemos a comparação dos pontos principais da discussão com o texto lido (Hipertextualidades, Ramal, 2002).

Dois momentos importantes foram:

1. Quando o grupo da análise específica sobre a Cultura Digital apresentou, fizeram o seguinte comentário: “Percebemos que a Cultura Digital pode ser ferramenta de qualquer escola pedagógica: tradicional, tecnicista. Porém, percebemos nela muitas possibilidades de por em prática a Pedagogia da Autonomia, uma pedagogia Libertária, mas isso depende da forma de utilização das mídias pelo professor.”
2. Na discussão do texto, um aluno comentou os conceitos de hipertexto (hipertextualidade) e intertexto (intertextualidade) e discutimos as diferenças que podem haver na extensão e compreensão dos conceitos.

Para concluir, ouvimos e discutimos a música “Kid Vinil”, e foram acenadas temáticas como: o mito do digital como salvador para educação, tecnofobia e tecnofilia, a linguagem da internet, a ironia presente na música.

Como tarefas, ficou estabelecido o seguinte:

Três alunos ficaram incumbidos de preparar um texto cada sobre os pontos principais da discussão de cada cultura.

Os demais alunos revisariam as respostas dadas ao “diário de bordo” e complementariam com aspectos (teóricos ou práticos), respondendo as dificuldades apresentadas para integração das mídias na educação.

A aula foi descontraída e muito participativa, porém, o nível da discussão melhorou consideravelmente.

Relato - Terceiro encontro

Edemir Pulita

A aula começou com a apresentação da Proposta de avaliação. Expliquei que, conversando com a Karina, aplicaríamos a seguinte fórmula para avaliação:

6 encontros (28/03, 04, 11, 18 e 25/04 e 02/05) x 0.4 = 2.4

6 atividades semanais x 0.4 = 2.4

Projeto em Autonomia (Diário de Bordo) = 5.2

Total = 10.0

Todos concordaram e deram um feedback positivo da proposta.

Disse que a aula teria três partes: a discussão da reportagem “A lição digital” – Revista época, um roll play e a continuação do delineamento do Projeto.

Começamos com os alunos escrevendo num papel, um ponto que estivesse de acordo com a reportagem e um ponto em desacordo. Depois pusemos os papéis sobre uma mesa, separados. Cada aluno, aleatoriamente, pegou um papel em cada monte. Ele deveria apresentar o ponto escrito e dar sua opinião sobre. Os alunos ficaram, como tarefa da semana, de descreverem o ponto sobre o qual dissertaram. Cito alguns exemplos:

Não concordo: *Ensinar com a tecnologia aprende mais (quantitativo ou qualitativo)?*

Comentário: *De certa forma sim, mas cabe ao educador saber como ele vai trabalhar essa tecnologia junto com seus alunos. (Camila)*

Concordo: *Para usar tecnologia na escola não se deve usar de qualquer jeito. O uso de tecnologia pode transformar o jeito de como o conteúdo é ensinado.*

Comentário: *A tecnologia transforma o ensino a partir do momento em que ele trabalha junto com os meios já existentes de ensino. Mas essa tecnologia não pode ser usada de qualquer jeito, o professor já tem que vir preparado e já ter dado o conteúdo teórico para depois trabalhar no computador ou em outro meio. (Camila)*

Neste momento dois outros alunos interpelaram Camila se contrapondo a esta sua ideia. Primeiro Raphael disse que acha interessante deixar os próprios alunos construírem seus caminhos de estudo. Ao perceber a contrariedade da colega, ele perguntou qual era sua forma de ensinar com tecnologia ideal para ela. Ela respondeu que se ela desse aula com lousa digital e os alunos tivessem tablets ou computadores, eles teriam o mesmo texto e imagens que ela na lousa, para que haja organização. Houve um debate sobre se a utilização das tecnologias é um complemento ou pode servir como suporte mesmo para as aprendizagens. Fernando se mostrou favorável

de que a tecnologia pode e deve ser usada como suporte de aprendizagens e defendeu este ponto de vista.

Não Concordo: *A autora diz que o uso da tecnologia também é decisão da escola. Não concordo porque o professor tem que dominar e se sentir a vontade com a tecnologia, pois sem domínio e tendo obrigação de usar, acaba perdendo a eficácia do material.*

Comentário: *Tem professor que domina mais a prática tradicional, mesmo usando a tecnologia pode ter uma aula tradicional. Concordo que o professor deve usar o método que se sente melhor e que acha ser mais eficaz. (Jéssica)*

Concordo: *conteúdo curricular fortemente relacionado à tecnologia.*

Comentário: *não necessariamente.*

Concordo: *A tecnologia pode ajudar os alunos reconcentrarem.*

Comentário: *Pelo fato do novo despertar interesse, mas depende do professor provocar o interesse no aluno, independente do método usado.*

Concordo: *Mudar a prática e a mentalidade do professor, os alunos aprendem de outra forma.*

Comentário: *Se não mudar a prática e a mentalidade, não adianta nada. (Lucas)*

Não concordo: *Tecnologia melhora as notas.*

Comentário: *depende do como a tecnologia é usada. A tecnologia precisa ser usada com um propósito. Desafio: mudar a prática e a mentalidade dos professores. Concentração = aprendizagem. (Fernando)*

Após o debate foi proposto um roll play, onde cinco alunos representariam os professores contrários a utilização das mídias na educação e em suas aulas e dois alunos seriam pedagogos. Imediatamente Fernando se propôs a ser um pedagogo. Porém, houve uma lacuna de tempo grande, pois dos outros seis alunos, ninguém se dispôs a ser o segundo. Foi um momento divertido, pois os alunos brincaram dizendo “Ninguém quer sofrer, sendo pedagogo nesta hora...” Ao final, Lucas se dispôs, para ajudar o colega.

Os grupos tiveram 10 minutos para encontrar argumentos. O roll play aconteceu livremente, os alunos nem mesmo se detiveram nas anotações, porém usaram todos os argumentos citados e, ainda, outros.

Os argumentos relatados foram:

I – dos professores

1. Meu método é melhor.
2. Os conteúdos do CD não são encontrados em outros meios.
3. Alunos ficam dispersos e menos disciplinados.
4. Ensino para o vestibular.
5. As tecnologias são caras.
6. Exige formação e não temos.
7. Não temos infraestrutura.
8. Internet tem muitas informações erradas e contraditórias.
9. Em aulas de vídeos, os alunos dormem.
10. Músicas tem que passar por aprovação da direção.
11. Poemas não despertam interesse.
12. O aluno tem que ter contato com os livros.

II – Pedagogos:

1. Pesquisas da UNESCO mostram a melhoria significativa em algumas instituições que utilizaram tecnologia.
2. Relação do homem mudou
3. Era das tecnologias
4. Os jovens estão adaptados às tecnologias, e isso pode ser uma ferramenta positiva.
5. Significação do conhecimento.
6. Com a tecnologia, a preparação das aulas podem ser mais rápidas e com mais informações disponíveis de atividades lúdicas.
7. As crianças novas sabem, como vocês não sabem!
8. Dispersão, depende do interesse de vocês conseguirem despertar.
9. Livro didático.

Comentários gerais:

1. O livro didático não é mais confiável do que uma informação na internet.
2. Passar no vestibular não garante uma aprendizagem significativa e cidadã.
3. A dispersão pode haver com ou sem tecnologia.
4. É necessário flexibilidade.
5. As crianças atualmente aprendem de outra forma.
6. Não há substituição de meios, mas sim integração.
7. É necessário infraestrutura nas escolas e formação aos professores.
8. Se os alunos não tem acesso em casa (ou mesmo se tem) é papel da escola formar esse aluno para isso também (navegação consciente, encontrar informações confiáveis)
9. As tecnologias (pesquisas internet) podem se tornar obsoletas e/ou tão tradicionais quanto aulas tradicionais. Perigo do aluno se bitolar e não conseguir ou desenvolver habilidade para buscar em outras fontes: revistas, jornais, livros, entrevistas...

Ao final da aula, conversamos sobre o Projeto em Autonomia. Apresentei a proposta discutida com a Karina de formar três grupos e todos aceitaram. Desta forma, ficou assim definido:

Grupo I – Ensino Especial – Jéssica, Raphael e Camila

Grupo II – EJA – Anna e Fernando

Grupo III – Políticas Públicas – Lucas e Jonatas.

Indiquei a leitura para a próxima semana: “Ler e escrever na cultura digital”, Andrea Cecília Amaral a tarefa de destacar pontos que chamassem a atenção relacionados com a temática. A aula terminou 22h20.

Relato - Quarto encontro

Karina Moura

Iniciamos o encontro com uma nova apresentação dos participantes, para que eu (Karina) pudesse conhecer a todos e também porque chegaram mais dois estudantes novos. Nesta apresentação percebemos que, dos oito estudantes presentes, apenas dois estavam cursando a primeira disciplina na área de Tecnologias da Educação, os demais já haviam cursado outras disciplinas ao longo do curso de graduação. Os participantes demonstraram ter muito interesse na área. Levantaram até o fato de a maioria dos estudantes da disciplina ser do sexo masculino (no curso de Pedagogia a grande maioria dos graduandos é do sexo feminino), pois geralmente os homens possuem mais interesse em trabalhar com as tecnologias do que as mulheres, sendo atraídos pelo nome da disciplina.

Começamos a trabalhar com o conceito de hipertexto como uma rede de linguagens (uma prática de comunicação que surgiu antes da rede de computadores, pois sem linguagem não existe tecnologia), uma rede mundial de conhecimentos (forma de produzir e organizar o conhecimento) e seu processo de constituição baseado na comunicação multimodal. Fizemos referência à rede rizomática, que é um sistema vivo, que se expande, que está em constante movimento, assim como o hipertexto que está em constante processo de atualização, a fim de atender as novas necessidades humanas. Todos os estudantes fizeram perguntas, participaram e conseguiram entender bem o conceito apresentado.

Para observarmos o processo hipertextual na prática e a necessidade do outro nos processos de comunicação, realizamos a dinâmica Construindo um Mapa Hipertextual. Expliquei a proposta e os estudantes fizeram algumas perguntas que em um primeiro momento ficaram sem resposta, como por exemplo: essa é uma atividade individual? Todos pegaram uma folha com 3 palavras e tentaram identificar de qual contexto as palavras pertenciam e

iniciaram seus links. No início apresentaram um pouco de dificuldade, estavam inibidos e poucos se soltaram no estabelecimento dos links. Passados alguns minutos eu expliquei que eles não terminariam essa atividade, mas sim seu colega da direita e pedi que repassassem suas redes ao colega do lado até que chegassem novamente na pessoa que a iniciou. Todos adoraram a dinâmica, acharam muito divertida e criativa, mas sobretudo consideraram uma ótima forma de entender o processo de construção hipertextual.

Cada estudante falou sobre sua rede, sobre suas dificuldades iniciais, os links que iniciaram e como apareceram tantas coisas novas em suas redes, links que a pessoa que iniciou a rede não havia imaginado. Percebemos a variedade de conhecimentos e a diversidade de relações estabelecidas. Durante essas apresentações das redes construídas, algumas palavras não muito usuais no dia-a-dia apareceram, perceberam então que essa leitura hipertextual exige mais do seu navegador-leitor, exige sobretudo uma mudança cognitiva, um pensamento mais aberto e contextualizado para que os links sejam compreendidos.

A partir dessa dinâmica trabalhamos mais profundamente as características da rede hipertextual, retomando a discussão inicial do encontro onde os estudantes apontaram muitas dessas características em suas narrativas. Iniciamos discutindo a questão da necessidade do outro, a importância do outro na construção de suas redes para que sejam estabelecidas as relações comunicacionais. Nesse ínterim passamos para a questão da autoria fluida do hipertexto, onde os papéis de escritor-leitor (professor-estudante) são transformados.

Em seguida muitas características do hipertexto apareceram, tais como dialogismo, não-linearidade, intertextualidade, exterioridade, acentrismo e heterogeneidade. Depois eu comentei, com base na dinâmica, outras características como polifonia, interatividade, interdisciplinaridade. Expliquei que essas são algumas das características hipertextuais com as quais trabalhamos, mas que existem muitas outras características, muitos outros olhares sobre a rede hipertextual. Durante a discussão um dos estudantes

perguntou se o hipertexto seria parecido com o Mapa Conceitual, então discutimos as diferenças entre essas duas formas de organização do conhecimento com base principalmente nas características hipertextuais que estavam sendo discutidas.

Para trabalhar essas características entreguei também uma rede hipertextual que elaborei, a rede água, na qual ficam evidentes essas características, principalmente a questão da exterioridade e interdisciplinaridade, conceitos que podem ser muito abstratos para algumas pessoas. Durante essa discussão também lemos o poema Tecendo a manhã, de João Cabral de Melo Neto, onde podemos perceber a questão do dialogismo e da interatividade.

Nessa discussão, os pontos abordados foram refletidos tendo em vista o contexto educacional. A todo o momento fazíamos ligação com a questão da formação de professores para o uso dessas mídias, que assim como foi apontado por muitos, é escassa e superficial. Também refletimos muito sobre a prática docente para o uso das mídias, pois a postura do professor precisa mudar para que possamos aproveitar todos os benefícios das mídias no processo ensino-aprendizagem. Os estudantes apresentaram vários exemplos, experiências que vivenciaram e perceberam como as características hipertextuais podem ser observadas e contribuem para a Educação.

No final do encontro lemos e ouvimos a música Pela Internet, de Gilberto Gil, que apresenta um rico intertexto cotidiano. Com essas atividades e ao longo da discussão fizemos muita referência aos gêneros discursivos, à diversidade de linguagens que compõem o hipertexto, temática que será aprofundada no próximo encontro.

Relato - Quinto encontro

Karina Moura

Iniciamos o encontro discutindo o texto sobre gêneros discursivos. Retomamos as perguntas para reflexão sobre o texto durante a leitura. A partir daí enfatizamos a trajetória dos gêneros discursivos, desde a tradição oral até a digital. Mas ressaltamos que todos esses gêneros das diferentes culturas (oral, escrita e digital) estão presentes em nosso dia-a-dia e são igualmente importantes.

Para trabalhar a questão da mensagem que pode ser comunicada por diferentes linguagens, por meio de diferentes gêneros discursivos, elegemos uma temática abrangente e trouxemos mensagens sobre esse tema em diversos meios de comunicação. O tema escolhido foi “Escola”, e os gêneros discursivos escolhidos foram: poesia “A escola” de Paulo Freire, música “Estudo errado” de Gabriel Pensador, vídeo “Help desk”, charge “Que notas são essas?”.

Todos os gêneros trabalhavam a mesma temática, mas nos possibilitavam diferentes reflexões. A turma participou bastante com perguntas e comentários. Refletimos sobre os gêneros discursivos nos processos de ensino-aprendizagem: possibilidades, dificuldades, visão dos estudantes, planejamento, etc.

Depois foi a vez de a turma utilizar os gêneros discursivos para planejar uma aula e analisar as possibilidades e dificuldades no seu uso em sala de aula. Dividimos a turma em duplas e cada uma recebeu um gênero diferente e uma mensagem diferente: livros de receita com Nutela escritos em francês; quadro “paraíso” e fotos de Sebastião Salgado; filme “Caramuru”; música “Mitose e meiose”.

As duplas deveriam tentar perceber sobre qual conteúdo escolar a mensagem se referia e planejar uma aula utilizando aquele gênero discursivo.

Durante a apresentação cada dupla também falou sobre quais as potencialidades daqueles gêneros para o processo ensino-aprendizagem e quais os links com outros conteúdos e gêneros poderiam ser feitos.

Todos ficaram muito interessados na atividade e sugeriram ótimas reflexões sobre como os gêneros podem ser integrados nos planejamentos diários de uma forma simples e sem a necessidade de se ter modernas mídias eletrônicas na escola, já que esse é o panorama da maioria das escolas públicas do Distrito Federal. As duplas interagiram e a turma contribuía com a dupla no momento em que apresentava seu planejamento.

Mais uma vez surgiu o debate sobre a necessidade de mudança da postura dos professores que estão em sala de aula. Foi dito que se o professor não estiver aberto a esse trabalho com os gêneros discursivos, ele continuará dando uma aula tradicional onde as diferentes formas de comunicação são desprezadas na sala de aula.

Pedimos ao final da aula que cada dupla registrasse e nos encaminhasse um breve relato sobre o gênero trabalhado pela dupla, seu planejamento de aula e suas reflexões.

Anexo IV – Cartaz de divulgação da Oficina



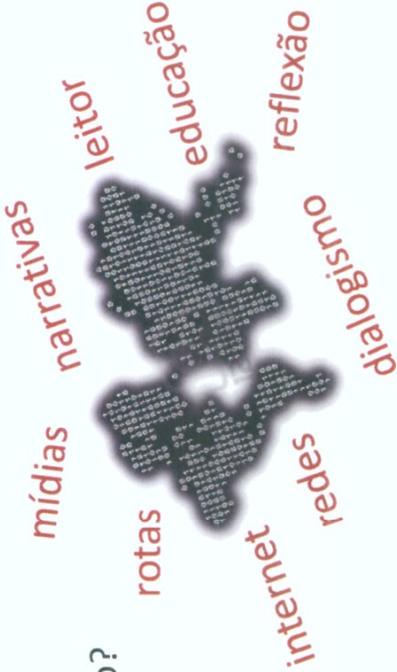
Oficina de Educação Hipertextual

Curso de Extensão pela UnB

Grupo de Pesquisa Educação Hipertextual
nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais

C@ro Professor

- ✎ Gostaria de participar de uma oficina teórico-prática sobre a utilização das tecnologias na educação?
- ✎ Gostaria de contribuir para uma reflexão sobre as possibilidades de uso das mídias nos processos educativos?
- ✎ Gostaria de compartilhar seus conhecimentos e suas experiências em educação?



Então, venha participar do Curso de Extensão (Certificado pela UnB)
Semipresencial: 17, 19, 24, 27 abril e 03 maio – manhã ou tarde
Local: Faculdade de Educação – **UnB**
Carga horária: 40 horas (20h presenciais e atividades extras)
Público: **Professores e Pedagogos** da SEDF – Gratuito - *Vagas Limitadas*
Inscrições (enviar uma carta de motivação e dados profissionais)
ou dúvidas: oficinaeducacaohipertextual@gmail.com

Anexo V – Formulário de inscrição da Oficina



Oficina de Educação Hipertextual

Curso de Extensão pela UnB

Grupo de Pesquisa Educação Hipertextual
nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais

17, 19, 24, 27 abril e 03 maio – FE/UnB

INSCRIÇÃO

Nome:

E-mail:

Telefone para contato:

Horário: () manhã (8h00 – 11h45) () tarde (13h30 – 17h15)

🌟 **Fale um pouco sobre você:**

(dados profissionais, área de formação e de atuação, onde trabalha, há quanto tempo, atividades que desenvolve)

🌟 **Qual a sua motivação em participar dessa oficina?**

Anexo VI – Questionário de identificação dos participantes da Oficina



Oficina de Educação Hipertextual

Curso de Extensão pela UnB

Grupo de Pesquisa Educação Hipertextual
nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais

QUESTIONÁRIO - Oficina

Prezado(a) educador,

As questões propostas abaixo têm por objetivo recolher informações dos participantes das atividades referentes à Oficina sobre Educação Hipertextual.

Data: ____/____/____

Agradecemos sua colaboração!

1. Área de formação? _____
2. Possui alguma pós-graduação? () sim () não
2.1. Se sim, especificar: _____
3. Idade: _____ anos
4. Sexo: () feminino () masculino
5. A sua formação (Ensino Fundamental, Médio e Superior) foi:
() toda em instituições públicas () toda em instituições privadas
() maior parte em instituições públicas () maior parte em instituições privadas
6. Etapa e modalidade de ensino que atua: _____
7. Você considera importante o uso de tecnologias na Educação? Por quê?
8. Como foi sua experiência com as tecnologias até agora?
9. Já participou de algum curso/oficina para utilização das mídias na educação? () sim () não
9.1. Se sim, qual (is) _____
9.2. Qual é sua avaliação deste (s) curso (s)?
10. Percebe alguma influência das novas tecnologias e redes sociais (orkut, facebook, acesso à internet) na forma de aprender e de estudar?
11. Na sua opinião, qual o cenário/momento ideal para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação?

Anexo VII – Avaliação final da Oficina



Oficina de Educação Hipertextual

Curso de Extensão pela UnB

Grupo de Pesquisa Educação Hipertextual
nas Produções Culturais e nas Práticas Sociais

Avaliação Final da Oficina

- 1) Avalie sua participação na oficina (pontos positivos, negativos)
- 2) Avalie a oficina e seus organizadores (pontos positivos, negativos, sugestões)

Anexo VIII – Questionário diagnóstico da Oficina

Diagnóstico Inicial

1. Qual é a sua área de formação? _____
2. Idade: _____ Sexo? () feminino () masculino
3. A sua formação foi:
() toda em instituições públicas () toda em instituições privadas
() maior parte em instituições públicas () maior parte em instituições privadas
4. Possui outra licenciatura? (se sim, qual?) _____
5. Atualmente trabalha? () sim () não
6. Se sim
 - 7.1. quantas horas semanais? _____
 - 7.2. qual cargo/função? _____
 - 7.3. instituição: () pública () privada
 - 7.4. a quanto tempo? _____
7. Qual o (s) motivo (s) de seu interesse nesta disciplina especial?
8. Como foi sua experiência com as tecnologias educacionais na sua formação até agora?
9. Já participou de algum curso/oficina para utilização das mídias na educação? Se sim, quais? Qual é sua avaliação destes cursos?
10. Percebe alguma diferença entre as aulas nas quais se utiliza as mídias e àquelas nas quais não se utiliza?
11. Percebe alguma influência das novas tecnologias e redes sociais (orkut, facebook, acesso à internet) na forma de aprender e de estudar?
12. Na sua opinião, qual o cenário ideal para a utilização das tecnologias de informação e comunicação na educação?

Anexo IX – CDs contendo as gravações de áudio e as produções dos participantes da Oficina