

# Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas 2

Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2019



Gabriella Rossetti Ferreira  
(Organizadora)

Educação e Tecnologias: Experiências,  
Desafios e Perspectivas 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação e tecnologias [recurso eletrônico] : experiências, desafios e perspectivas 2 / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-275-3

DOI 10.22533/at.ed.753191804

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Tecnologia educacional. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.9

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda".

-Paulo Freire

A obra “Educação e Tecnologias: Experiências, Desafios e Perspectivas” traz capítulos com diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo da educação.

Diante de um mundo de transformações rápidas e constantes, no qual os conhecimentos se tornam cada vez mais provisórios, pressupõe-se a necessidade de um investimento constante na formação ao longo da vida.

As tecnologias estão reordenando e reestruturando a forma de se produzir e disseminar o conhecimento, as relações sociais e econômicas, a noção de tempo e espaço, modos de ser, pensar e estar no mundo, até a capacidade de aprender para estar em permanente sintonia com a velocidade das constantes transformações tecnológicas que, na verdade, tornou-se um bem maior nesta nova era.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não dão mais suporte para que pessoas exerçam a sua profissão ao longo dos anos com a devida qualidade, como acontecia até há pouco tempo, conforme explica Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

As iniciativas de formação têm aumentado no Brasil, como também as propostas de educação que envolvem as tecnologias, sendo esta uma de suas inúmeras possibilidades, a atualização de conhecimentos atrelada ao exercício profissional.

Lévy assinala que, “por intermédio de mundos virtuais, podemos não só trocar informações, mas verdadeiramente pensar juntos; pôr em comum nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo.” (2010, p.96).

Percebe-se, uma nova relação pedagógica com os atores sociais, estabelecendo nos espaços mediados pela rede, um diálogo fundamentado em uma educação, ao mesmo tempo, como ato político, como ato de conhecimento e como ato de criação e recriação, pois o conhecimento só se redimensiona devido à imensa coletividade dos homens, num processo de valorização do saber de todos.

As possibilidades de comunicação e de trocas significativas com o outro, por intermédio da linguagem real ou virtual, repercutem na subjetividade como um todo e intervêm na estruturação cognitiva, na medida em que constitui um espaço simbólico de interação e construção.

Uma pessoa letrada tecnologicamente tem a liberdade de usar esse poder para examinar e questionar os problemas de importância em sócio tecnologia. Algumas dessas questões poderiam ser: as ideias de progresso por meio da tecnologia, as tecnologias apropriadas, os benefícios e custos do desenvolvimento tecnológico, os modelos econômicos envolvendo tecnologia, as decisões pessoais envolvendo o consumo de produtos tecnológicos e como as decisões tomadas pelos gerenciadores da tecnologia conformam suas aplicações.

Aos leitores desta obra, que ela traga inúmeras inspirações para a discussão e a criação de novos e sublimes estudos, proporcionando propostas para a construção de conhecimentos cada vez mais significativo.

Gabriella Rossetti Ferreira

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
CONTORNOS DA PESQUISA CIENTÍFICA ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Luiz Carlos de Paiva Cláudia Helena dos Santos Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918041</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
FORMAÇÃO DOCENTE E COMPETÊNCIAS PARA UTILIZAÇÃO DE TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Artur Pires de Camargos Júnior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918042</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>17</b>
A ATUAÇÃO DO DOCENTE DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	
Maria do Amparo do Nascimento Maria Aparecida Rodrigues de Souza	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918043</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>26</b>
A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NAS REDES PÚBLICAS E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ECONOMIA DO PAÍS	
Joilson Alcindo Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918044</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>35</b>
A METACOGNIÇÃO COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS: PROMOVENDO A CULTURA DO PENSAR EM SALA DE AULA	
Luciana Lima de Albuquerque da Veiga Maurício Abreu Pinto Peixoto Márcia Regina de Assis Pedro Henrique Maraglia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918045</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>47</b>
EDMODO, REDE SOCIOTÉCNICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Sandro Jorge Tavares Ribeiro Marcelo Paraíso Alves Cássio Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918046</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Shirlei Alexandra Fetter Raquel Karpinski	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918047</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>69</b>
UTILIZANDO MEMES COMO RECURSO PEDAGÓGICO NAS AULAS DE HISTÓRIA	
Denise Peruzzo Rocha Cavalcanti Rita Melissa Lepre	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918048</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>76</b>
AÇÃO DOCENTE DIANTE DAS PRÁTICAS COM MESAS EDUCACIONAIS INTERATIVAS	
Juliana Aparecida da Silva Alves Patrícia Smith Cavalcante	
<b>DOI 10.22533/at.ed.7531918049</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>83</b>
ENTENDIMENTO INTERCULTURAL POR MEIO DE ATIVIDADES TELECOLABORATIVAS	
Rodrigo Schaefer Christiane Heemann	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180410</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>89</b>
O ENSINO DE CIÊNCIAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS EM SENHOR DO BONFIM, BAHIA	
Adson dos Santos Bastos Alexsandro Ferreira de Souza Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180411</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>100</b>
CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 DO IPOJUCA SOBRE A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR EDUCAÇÃO FINANCEIRA	
Fabiola Santos M. de Araújo Oliveira Elane Ericka Gomes do Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180412</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>107</b>
INOVAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ADMINISTRAÇÃO NA FORMA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	
Daniel Barroso de Carvalho Ribeiro Alana Carolina dos Santos da Silva Alane de Brito Silva Josiane Bernardo dos Santos Paixão Michael Oliveira Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180413</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>119</b>
O ENSINO HÍBRIDO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	
Helena Portes Sava de Farias Pedro Pascoal Sava Bruno Matos de Farias Ana Cecilia Machado Dias	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180414</b>	

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>133</b>
MEDIAÇÃO PARA DIMINUIR A RETENÇÃO E A EVASÃO EM MATEMÁTICA POR ALUNOS DA UFVJM	
Flávio César Freitas Vieira Débora Pelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180415</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>144</b>
DESENVOLVIMENTO DE LABORATÓRIO REMOTO PARA SUPORTE AO ENSINO DE CONTROLE DE PROCESSOS INDUSTRIAIS PARA ESTUDANTES DE ENGENHARIA ELÉTRICA	
Luiz Ferreira Alves Dennis Brandão Fabrício Tietz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180416</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>160</b>
PARA ALÉM DA TEORIA – INTERAÇÃO SOCIAL E ATIVIDADES PRÁTICAS COMO ELEMENTOS ESSENCIAIS NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE CURSOS HÍBRIDOS	
Lia Cristiane Lima Hallwass	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180417</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>177</b>
REFLEXÃO SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DA AÇÃO DO DESIGNER INSTRUCIONAL NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	
Doriane de Araújo Chaves Sara Luize Oliveira Duarte	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180418</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>190</b>
GOOGLE DRIVE NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA	
Ernane Rosa Martins Luís Manuel Borges Gouveia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180419</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>199</b>
METODOLOGIAS ATIVAS COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	
Eliomara Cruz Itaní Sampaio de Oliveira Anne Marcelle Guimarães Sales Jefferson Martins da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180420</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>204</b>
MINERAÇÃO DE DADOS PARA DETECTAR EVASÃO ESCOLAR UTILIZANDO ALGORITMOS DE CLASSIFICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO	
Luciano Bruno Gomes de Medeiros Thereza Patrícia Pereira Padilha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180421</b>	

<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>212</b>
MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL	
Elaine Teixeira da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180422</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>218</b>
O DESAFIO DA QUALIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD DO ICHS-UFF	
Alessandra dos Santos Simão	
Júlio Candido Meirelles Júnior	
Camila D'Elyz do Amaral Meirelles	
Israel de Carvalho Drumond Araújo	
Mônica Alvarenga Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180423</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>233</b>
O USO DO GOOGLE MAPS COMO MEIO PARA FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	
Emanuella Silveira Vasconcelos	
Miquéias Ambrósio dos Santos	
Hellen Cris de Almeida Rodrigues	
Bruna Queiroz Ale	
Ricardo Daniell Prestes Jacaúna	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180424</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>244</b>
OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS – UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEÚDO DE ELETRODINÂMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS	
Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
Denise Araújo Barroso	
Eliane Freitas Valentim	
Lucielen Nunes Barroso Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180425</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>255</b>
SOBRE ARTISTAS E TECNOLOGIAS: ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DE ATORES	
Nádia Saito	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180426</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>268</b>
APRESENTAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO ATIVIDADE NO ENSINO REGULAR BÁSICO	
Rodrigo Schaefer	
Paulo Roberto Sehnem	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180427</b>	

<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>274</b>
BLOGÁRIO	
Ana Paula Martins Corrêa Bovo	
Andréa Lourdes Ribeiro	
Alanna Landim	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180428</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>283</b>
CONTRIBUIÇÃO DA TEMÁTICA OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SEUS METADADOS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO	
Flavio Ferreira Borges	
Marcelino de Andrade Amaral	
Lucio França Teles	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180429</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>296</b>
CULTURA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS NA PÓS-MODERNIDADE	
Joyce Vieira Fettermann	
Sonia Maria da Fonseca Souza	
Annabell Del Real Tamariz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180430</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>311</b>
IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: BREVE OLHAR SOBRE O MÓDULO I DO CURSO DE ESPANHOL EM UM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA	
Elita de Medeiros	
<b>DOI 10.22533/at.ed.75319180431</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>321</b>

## O DESAFIO DA QUALIDADE: A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EAD DO ICHS-UFF

**Alessandra dos Santos Simão**

UFF – alessandra\_simao@id.uff.br

**Júlio Candido Meirelles Júnior**

UFF – profjcm@gmail.com

**Camila D'Elyz do Amaral Meirelles**

UFF – camyla.meirelles@hotmail.com

**Israel de Carvalho Drumond Araújo**

UFF – cda.israel@gmail.com

**Mônica Alvarenga Oliveira**

UFF - monicaalvarenga05@gmail.com

**RESUMO:** A EaD nos últimos anos apresentou uma grande expansão no Brasil. Diante desse crescimento, especialistas consideraram necessário a avaliação da qualidade dos cursos EaD. Diante desse contexto, é baseado na seguinte problemática: Qual a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino do curso de Administração Pública semipresencial do ICHS UFF? A presente pesquisa objetiva avaliar a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino oferecida no curso de graduação em Administração Pública semipresencial do ICHS UFF. Para cumprir esse objetivo utilizaram-se como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e a aplicação de questionário com os alunos. Para a tabulação e análise dos dados utilizou-se Excel®. Como principais resultados pode-se verificar que a percepção da qualidade sobre o curso é

de regular qualidade visto que as médias ponderadas acima de 3,0 (numa escala de 0 a 5) exceto para a questão sobre a comunicação (avaliada como um todo) que a qualidade percebida pelos alunos configura uma qualidade baixa com média ponderada de 2,53. Como principal contribuição, a pesquisa permite que a coordenação do curso reavalie as condições e possa melhorar o processo para atender de melhor forma as perspectivas dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação a distância, qualidade, percepção discente.

**ABSTRACT:** The EaD in the last years presented a great expansion in Brazil. Faced with this growth, experts consider it necessary to evaluate the quality of the EaD courses. In view of this context, it is based on the following problematic: What is the perception of the students about the quality of teaching of the course of Public Administration of the ICHS UFF? The present research aims to evaluate the students' perception of the quality of teaching offered in the undergraduate course in Public Administration of the ICHS UFF. To fulfill this objective, the bibliographic survey and the application of questionnaire with the students were used as methodological procedures. Data were tabulated and analyzed using Excel®. As main results it can be verified that the quality

perception about the course is of regular quality since the weighted averages above 3.0 (on a scale of 0 to 5) except for the question about the communication (evaluated as a whole) that the quality perceived by the students constitutes a low quality with a weighted average of 2.53. As a main contribution, the research allows course coordination to reevaluate the conditions and improve the process to better meet the students' perspectives.

**KEYWORDS:** distance education, quality, student perception

## 1 | INTRODUÇÃO

O Educação a Distância (EAD) “é o processo de ensino-aprendizagem, intercedido por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (MORAN, 2002, p.1).

Embora, não seja recente, essa modalidade, encontra as condições de expansão da sua oferta no Brasil após a aprovação da Lei nº 9.394 em 23 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, impulsionados por programas do governo para facilitar o acesso de alunos ao ensino superior. A partir do ano 2000, a EaD adquire um papel importante na configuração do ensino brasileiro. Em particular no ensino superior, ressalta-se um aumento na oferta de vagas em distintos cursos e áreas do conhecimento.

Em 2007 eram oferecidos 408 cursos de graduação, no censo de 2011, foram registrados 1.044 cursos, um aumento de aproximadamente 255% em quatro anos (BRASIL, 2014).

Atualmente, o número de matrículas em cursos a distância aumentou de forma expressiva, passamos a mais de 1,6 milhão de inscritos, o número de ingressos entre 2006 e 2016 aumentou 297,3%. As matrículas em cursos de graduação a distância, entre 2015 e 2016, obteve um aumento de 7,2%, enquanto que a graduação presencial teve uma retração de 1,2%. A participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6% (INEP, 2016).

Com a expansão da EaD, Moran (2007) ressalta a necessidade de avaliar a qualidade, pois conforme o autor, “com o crescimento rápido do número de alunos, de polos, de tele salas fica, na minha avaliação, muito difícil manter a qualidade” (MORAN, 2013).

Neste contexto o desenvolvimento dessa pesquisa procura responder a problemática: Qual a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino do curso de Administração Pública semipresencial do ICHS UFF? Para tanto, busca-se como objetivo: Avaliar a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino oferecida no curso de graduação em Administração Pública semipresencial do ICHS UFF.

Esta pesquisa visa contribuir para o entendimento da qualidade da EaD na percepção dos alunos, o principal agente no processo. Contribuir para melhoria

da gestão e do processo de ensino aprendizagem do curso Administração Pública semipresencial ICHS UFF, assim como servir de base para outros cursos EaD.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Os modelos de cursos EaD no Brasil

Para Vianney, Torres e Roesler (2009) o EaD se desenvolveu no Brasil a partir de cinco modelos: i) Tele educação com transmissão ao vivo e via satélite em canal aberto para todo o País; ii) Videoeducação com reprodução pré-gravada em forma de teleaulas; iii) Semipresencial, como modelo foi adotado pela UAB<sup>1</sup>; iv) Universidade virtual, no qual as etapas presenciais são direcionadas para a realização de provas, com as demais atividades sendo realizada a distância; e v) O modelo em que os alunos dos cursos à distância permanecem períodos regulares na instituição (de forma presencial) onde realizam não apenas provas, mas atividades em laboratório, por exemplo.

O modelo adotado pelo programa da universidade do estudo concentra-se no modelo semipresencial. Uma parceria adotada pela UAB/PNAP<sup>2</sup> com a UFF/ICHS<sup>3</sup> e que combina a educação a distância com a presencial em polos regionais em diversas regiões do Estado do Rio de Janeiro, filiado ao Consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ).

Neste modelo, os alunos têm polos próximos ao local onde moram e, além do tutor on-line, também possuem o tutor presencial no polo para o atendimento. Dessa forma, eles podem tirar dúvidas, participar das atividades solicitadas e utilizar biblioteca e os laboratórios específicos do curso e os de informática.

O curso obedece ao que é estabelecido pelo MEC (Ministério da Educação). A Portaria nº 2, publicada pelo MEC, define as regras para a regulação e a avaliação das instituições de ensino superior a distância, determina que as instituições devem ter uma sede ou um polo de apoio presencial para a realização de atividades pedagógicas e administrativas dos cursos a distância (BRASIL; 2007).

### 2.2 Referenciais de qualidade para EaD

Os Referenciais de Qualidade do MEC circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

A SEED/MEC foi o órgão que apresentou os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. A primeira versão deste documento foi em 2003, sendo

1 UAB – Universidade Aberta do Brasil

2 PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

3 ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais

atualizado em 2007, principalmente em decorrência das mudanças na legislação, de resultados de avaliações de instituições/cursos a distância e de reflexões no país sobre as necessidades da educação a distância.

Conforme a versão atual, a educação a distância deve considerar os seguintes parâmetros básicos que se interpenetram e subdividem-se em outros tópicos. O documento indica que esses aspectos devem absorver integralmente, as seguintes dimensões: (a) concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (b) sistemas de comunicação; (c) material didático; (d) avaliação; (e) equipe multidisciplinar; (f) infraestrutura de apoio; (g) gestão acadêmico-administrativa; (h) sustentabilidade financeira.

Diversos autores, tais como Moran (2002) Chaney et al. (2007), Oliveira et al. (2012) trazem considerações importantes sobre a qualidade na EaD. Para Chaney et al. (2007) a qualidade precisa ser avaliada sobre quatro aspectos: Interação Professor-Aluno, suporte aos estudantes, Assistência Técnica aos Estudantes e Estrutura do Curso e sua Avaliação.

Ainda, Oliveira et al. (2012) propuseram uma escala contendo cinco constructos Infraestrutura e gestão – polo presencial; Processo de ensino aprendizagem; ferramentas de interação e comunicação e tutores e suporte on-line.

Contudo Moran (2007, p.1) esclarece que “é muito difícil fazer uma avaliação abrangente e objetiva do ensino superior a distância no Brasil” visto que a modalidade se expande com rapidez, e, porque a maioria das pesquisas foca em experiências isoladas e porque há uma contínua interaprendizagem, isto é, as instituições aprendem com as outras e evoluem rapidamente nas suas propostas pedagógicas.

Assim, a qualidade da EaD deve ser pautada em ações sólidas e empíricas, é necessário o acompanhamento dos alunos em todo o processo educacional, e esse deve ter um resultado positivo. Ainda deve possuir a integração entre os objetivos, conteúdos, atividades, tecnologias e pessoas envolvidas no processo educativo, onde o aluno esteja incluído em diferentes culturas educacionais.

Em 2015 o Conselho Nacional de Educação, nas Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, faz menção às relações humanas como espaço e discussão, onde se tenha qualidade nessas relações. E ainda que haja condições reais de infraestrutura, laboratórios adequados para as ofertas dos cursos, pessoal de apoio qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com as necessidades dos alunos. (MEC/CNE/CES, 2016).

### **3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho caracterizara-se como pesquisa de natureza aplicada, pois gera conhecimentos novos e úteis para aplicação prática dirigida para a solução de

possíveis problemas. Utiliza-se dos tipos de pesquisa exploratória e descritiva com abordagem quantitativa.

Desta maneira, com o objetivo de avaliar a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino do curso Administração Pública semipresencial do ICBS UFF, a pesquisa pode ser caracterizada como descritiva (GIL, 2002; SILVA e MENEZES, 2005).

Conforme Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Já a pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema com objetivo de torná-lo explícito ou construir hipóteses. Para tanto, envolve pesquisa bibliográfica, entrevista, análise de problemas, assumindo as formas de pesquisa bibliográfica e estudos de caso (ALENCAR, 2004; SILVA e MENEZES, 2005).

Quanto à abordagem, a pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, podendo traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las (SILVA e MENEZES, 2005).

Para elaboração deste trabalho, a pesquisa foi realizada em diferentes fases: inicialmente a partir de debates sobre a qualidade na educação a distância, com posterior definição do caso que seria estudado, e definição de procedimentos para coleta dos dados; em seguida a pesquisa bibliográfica acerca do tema, e aplicação de questionário, que foi disponibilizado eletronicamente na plataforma do curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense. Que após coletar os dados estes foram tabulados e analisados em planilha Microsoft Excel®, configurando-se deste modo a fase de análise e conclusão.

O período de aplicação do questionário compreendeu os meses de setembro e outubro de 2017, totalizando 311 respondentes dos polos de apoio do curso de Administração Pública da Universidade Federal Fluminense: Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Itaocara, Nova Iguaçu, Paracambi, Três Rios e Volta Redonda.

O questionário é composto de 29 perguntas, com escala de Likert, no qual os alunos atribuíam notas 0 (péssimo) a 5 (ótimo). As questões foram divididas em 5 agrupamentos: caracterização do entrevistado, opinião: sobre o curso, suporte, comunicação e mídias.

## **4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **4.1 Perfil dos entrevistados**

Primeiramente foi apurado aspectos para caracterizar os entrevistados de acordo com o polo em que é matriculado, idade, sexo. Caracterizando, dessa forma, uma

pesquisa qualitativa, pois aborda o caráter descritivo dos alunos respondentes.

De acordo a Figura 1, pode ser observado a participação de alunos dos oito polos de apoio que o curso de Administração Pública disponibiliza. Também pode-se verificar a participação de alunos de todos os períodos, com maior participação do segundo período (57,23% dos respondentes), conforme a Figura 2.

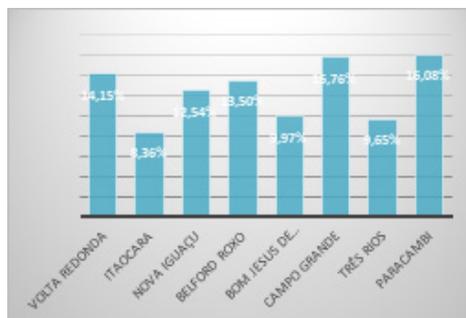


Figura 1- Polo de vinculação

Fonte: Elaborado pelos autores

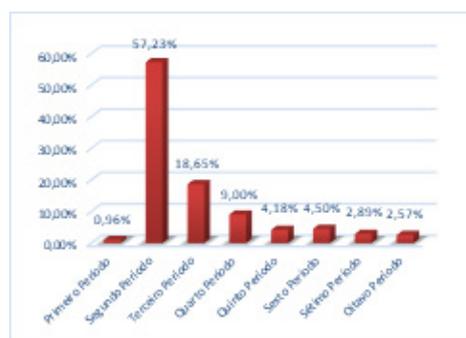


Figura 2- Período em curso

Fonte: Elaborado pelos autores

Em referência ao gênero dos respondentes, 46,6% são do sexo feminino e 53,4% do sexo masculino. Esse resultado, vai de encontro com pesquisas anteriores (Moran) em que o público masculino possui pequena vantagem nas vagas de ensino superior, não existe grandes discrepâncias entre a distribuição dos sexos entre os respondentes nos polos.

Quanto a faixa etária, como demonstra a Figura 3, a faixa etária de 27 a 31 anos possui maior representatividade com 24% dos respondentes, seguido pela faixa de 22 a 26 anos com 18%.

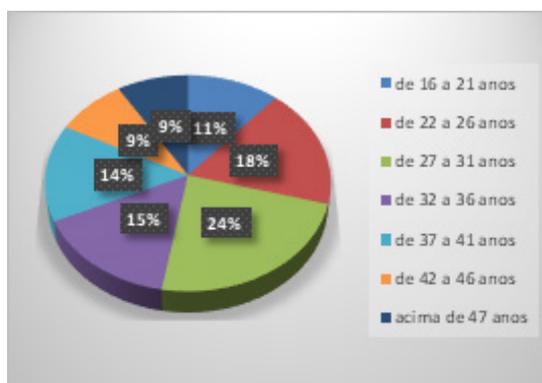


Figura 3- Faixa etária dos respondentes

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi questionado aos estudantes, qual a motivação para escolha da modalidade a distância. Dentre as respostas mais expressivas encontram-se: Flexibilidade de horário de estudo (34%), Economia e praticidade (11%), disponibilidade e economia de tempo (5,3%). O resultado vai contra a percepção inicial que o senso comum possui de que os cursos EaD são para quem não possui tempo.

Ainda foi questionado a motivação para a escolha do curso Administração Pública, e de acordo com a Tabela 1, 67,1% dos respondentes escolheram o curso com foco em concurso público, seguido por 25,3% que se motivam por oportunidades de promoção na carreira.

Opções	%
Oportunidades de promoção	25.3%
Concurso Público	67.1%
Baixa concorrência no vestibular	2.3%
Influência de família e amigos	5.3%

Tabela 1- Motivação para escolha do curso

Fonte: Elaborado pelos autores

## 4.2 Opinião sobre o curso

A partir da segunda parte do questionário, os respondentes precisavam atribuir notas de 0 “zero” (para péssimo) a 5 “cinco” (para ótimo) para os quesitos apontados referente: ao curso, ao suporte, à comunicação e as mídias. Vale destacar que os respondentes, em nenhum quesito atribuíram nota zero, dessa forma pode-se afirmar que os alunos não percebem o curso com qualidade péssima.

Segundo a Figura 4, 34,52% dos alunos respondentes concederam ao curso nota 3, enquanto que 30,65% consideram o curso como bom com a nota 4, apenas 5,48% pontuam o curso como muito ruim. Foi calculada a média ponderada nas notas atribuídas pelos docentes e obteve-se a média de 3,35 para o curso.

Quando questionados sobre o Leque de disciplinas disponibilizadas, 81,02% consideram como notas 4 e 5, conforme apresenta o Figura 5. A média ponderada para o leque de disciplinas obteve o valor de 4,17.

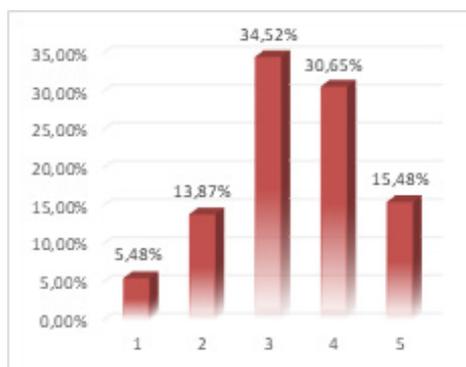


Figura 4- Opinião sobre o curso

Fonte: Elaborado pelos autores

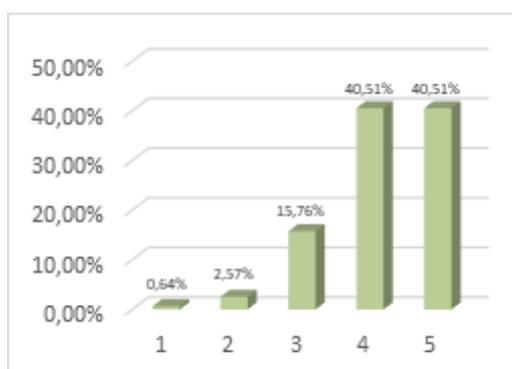


Figura 5- Leque de disciplinas oferecidas

Fonte: Elaborado pelos autores

A opinião dos alunos corrobora com o resultado alcançado para as questões seguintes. Os alunos concederam nota 5 para sequência das disciplinas (33%), enquanto 43,73% deram nota 4 para a carga horária, assim apresentados nas Figuras 6 e 7. As médias ponderadas obtidas pelas notas dos alunos, foram 4,09 e 4,12 respectivamente.

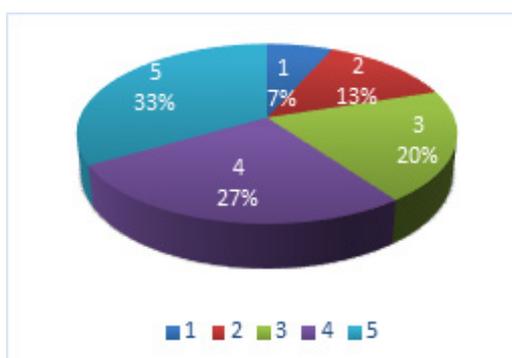


Figura 6- Sequência das disciplinas

Fonte: Elaborado pelos autores

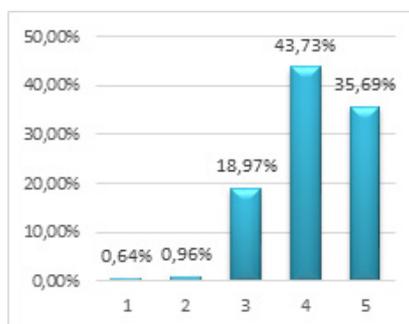


Figura 7- Carga horária das disciplinas

Fonte: Elaborado pelos autores

Na questão sobre a aplicação das disciplinas do curso na vida profissional, 41,8% conferem nota 4, seguido de 37,3% que deram nota 5. Com isso, pode-se verificar que de acordo com a percepção dos alunos, as disciplinas estão bem distribuídas ao longo do curso, que o conteúdo é aderente a realidade profissional. O resultado da média ponderada para a aplicação das disciplinas na vida profissional foi de 4,10.

Sobre o atendimento a expectativa em relação ao curso, 45,7% dos alunos atribuíram nota 4, seguido por 27,3% que concederam nota 5. A média ponderada para esta questão foi de 3,91.

No que se refere a metodologia utilizada no curso, 39,5% dos alunos entrevistados concederam nota 4, 30,9% atribuíram nota 3, enquanto 3,2% deram nota 1. A média ponderada calculada foi de 3,66 para a metodologia utilizada no curso.

Para questão sobre as formas de avaliação, ou seja, as formas que os alunos são avaliados, 34% consideram boa, 21,9% acham ótima e apenas 3,2% consideram ruim. O curso adota a avaliação presencial e avaliações a distância. As avaliações a distância compreendem desde atividades escritas, como também participação em fóruns de discussão sobre textos complementares, ou pesquisas acerca do tema estudado. As avaliações presenciais são nos moldes tradicionais, questões discursivas e objetivas sobre o conteúdo. A média ponderada para as formas de avaliação adotada foi de 3,59.

Já, no que se refere ao questionamento sobre a preparação do professor/tutor, 53,05% atribuíram pelo menos a nota 4. Foi calculado a média ponderada nas notas atribuídas pelos alunos e obteve-se a nota 3,45.

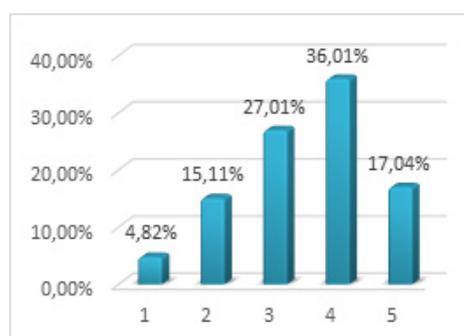


Figura 8 – Preparação do professor/tutor

Vale destacar que o curso em questão apresenta um corpo docente multidisciplinar, com apenas 10% dos tutores com titulação em graduação, 33% já possuem Especialização e 57% possuem pelo menos o Mestrado como maior titulação. Verificou-se que 55% dos professores possuem pelo menos como maior titulação o Mestrado, 18% possuem doutorado e 2% pós-doutorado. Isso demonstra que os professores e tutores que atuam no curso semipresencial possuem boa qualificação acadêmica.

#### 4.3 Suporte ao aluno

Foi questionado ao aluno sobre o suporte recebido como um todo, 33% dos alunos deram nota 5, enquanto 27% nota 4, conforme o Figura 9. Dessa forma, verifica-se que 60% atribuíram pelo menos nota 4. A média ponderada calculada para a questão foi de 3,52.

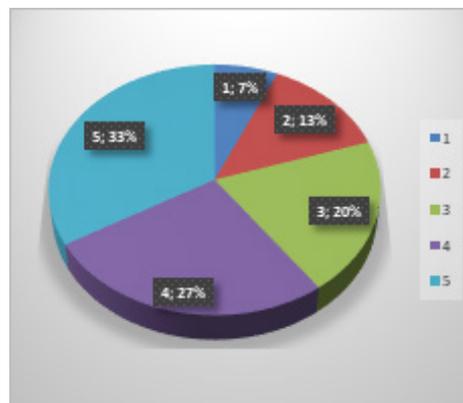


Figura 9- Suporte ao aluno

Fonte: Elaborado pelos autores

A plataforma utilizada pelo curso de Administração Pública, assim como todos os cursos do CEDERJ, é o Moodle. Uma plataforma amplamente utilizada, contudo, não passível de problemas. Dessa forma, existe um setor específico para ajudar professores e alunos no que se refere aos possíveis problemas da plataforma.

Os alunos responderam ter solicitado ajuda ao Suporte de Plataforma pelo menos 1 vez, e 37,9% destes atribuíram nota 4, 30,2% a nota 3 e 19,3% nota 5. A média ponderada calculada para o atendimento do suporte de plataforma 3,60.

#### 4.4 Comunicação

Foi solicitado para que os alunos atribuísem nota para a comunicação do curso de forma geral. Os alunos concederam nota 3 (36%), seguido por 28,9% com a nota 4. A média ponderada calculada para a questão foi de 2,53.

A comunicação com o professor/tutor também foi avaliada, e de acordo com o Figura 10, 34,08% deram nota 4, 23,79% atribuíram notas 3 e 5 para a questão

“Professor/tutor demonstra educação e preocupação com o aluno respondendo as solicitações”. Podemos verificar que 57,87% dos respondentes atribuem pelo menos nota 4. A média ponderada para essa questão ficou calculada em 3,58.

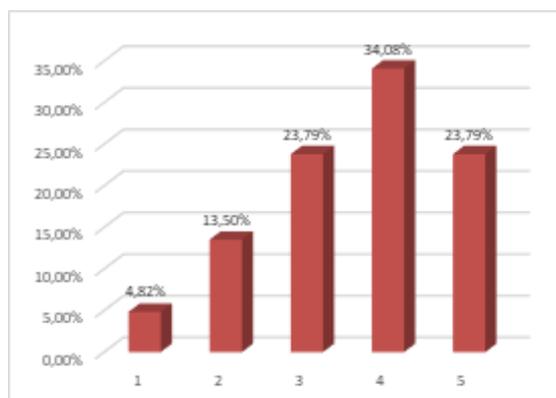


Figura 10- Educação e preocupação do Professor/tutor com o aluno

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto a acessibilidade dos professores/tutores, 37,94% dos alunos consideraram a nota 4, e 22,83% a nota 3, como demonstrado na Figura 11. A média ponderada para acessibilidade foi de 3,53.

O curso disponibiliza vários canais de comunicação com o tutor/professor: sala de tutoria (destinada a postagem de dúvidas e até solicitações diversas), mensagens por meio da plataforma (o aluno pode enviar mensagem particular ao professor/tutor), email (no perfil do docente divulgado na plataforma), e fórum de avisos (o aluno pode responder as postagens de avisos que os docentes disponibilizam).

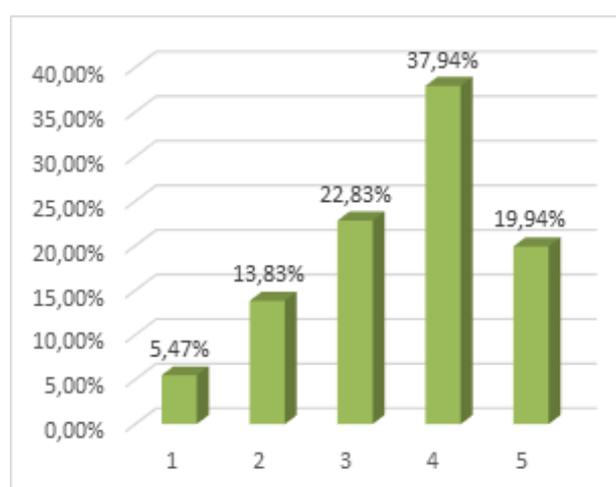


Figura 11- Acessibilidade dos professores/tutores

Fonte: Elaborado pelos autores

Foi solicitado aos estudantes que concedessem notas para a rapidez na resposta dos professores/tutores. Para a questão, 31,51% dos respondentes atribuíram nota 3,

seguido por 29,26% com nota 4, de acordo com a Figura 12. O curso de Administração Pública orienta aos professores/tutores a acessarem a plataforma, ao menos 1 vez por dia para verificar as demandas dos alunos e orientá-los (exceto domingos e feriados). Dessa forma, a resposta aos alunos não demora mais que 1 dia. A média ponderada calculada de acordo com as notas atribuídas foi de 3,22.

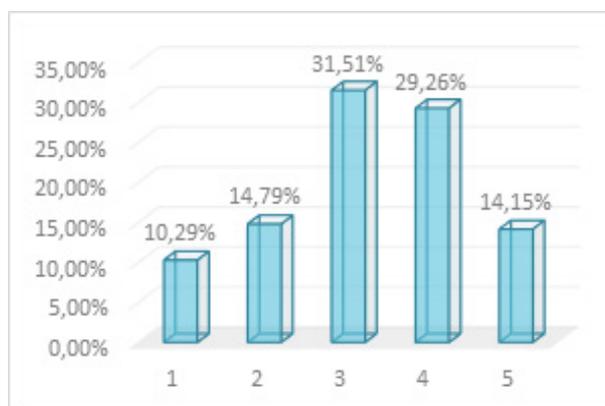


Figura 12- Rapidez em responder aos alunos

Fonte: Elaborado pelos autores

Além de pesquisar sobre a comunicação, avaliar a educação e preocupação, a rapidez, e a acessibilidade com os docentes, foi questionado sobre a “agilidade e eficiência do professor/tutor na solução de problemas”. De acordo com a Figura 13, 34,73% dos alunos participantes da pesquisa a nota para a questão é 3, seguido de 29,26% com nota 4. A média ponderada para a agilidade e eficiência dos professores na solução de problemas é 3,31.

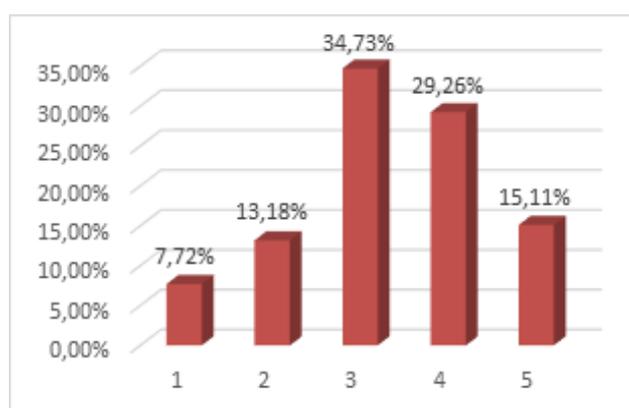


Figura 13- Agilidade e eficiência na solução de problemas

Fonte: Elaborado pelos autores

#### 4.5 Mídias

Outro ponto que foi questionado é sobre a utilização de mídias, no qual os alunos concederam nota 4 (32,8%), seguido por 27,3% com nota 5, com média ponderada

de 3,71

De acordo com o Figura 14, verifica-se que os alunos possuem facilidade em utilizar as mídias, visto que a média ponderada para a facilidade em utilizar as mídias foi de 3,84.

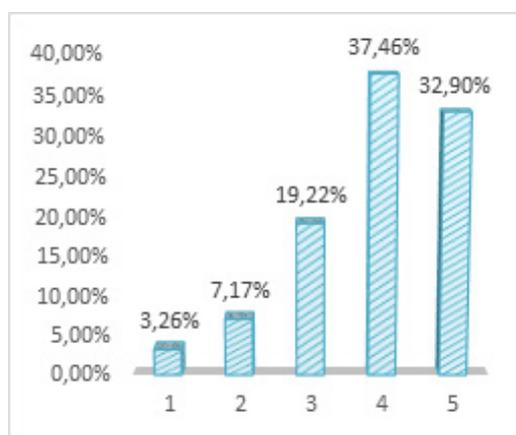


Figura 14- Facilidade em utilizar as mídias

Fonte: Elaborado pelos autores

Outro ponto questionado foi a nota para as mídias disponibilizadas no curso, e 41,2% avaliam com nota 4, e 31,8% com nota 5, com a média ponderada de 3,93.

Podemos considerar como mídias as tecnologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem, cabe ao aluno aprender a trabalhar com as mídias à sua disposição, isto é, utilizá-las como ferramentas de estudo e pesquisa. O curso disponibiliza vídeo tutoria (onde o tutor a distância interage com o aluno por via vídeo e texto).

Ainda sobre a utilização de mídias, foi questionado sobre a qualidade dos vídeos, sites, fóruns, filmes, materiais complementares, e 29,9% consideraram a nota 4 e 28,9% com a nota 3. Pode-se verificar que 79,4% dos alunos atribuem pelo menos nota 3 para a qualidade das mídias. A média ponderada para essa questão ficou em 3,42.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta a questão problema: Qual a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino do curso de Administração Pública semipresencial do ICHS UFF? Trazendo uma reflexão sobre a qualidade nos cursos EaD.

Com a expansão dos cursos EaD faz-se necessário a avaliação da qualidade que estes oferecem aos estudantes. É visível os esforços tanto de pesquisadores em busca de parâmetros quantitativos e qualitativos que permitam mensurar a qualidade, quanto de instituições para manter os cursos dentro de parâmetros de excelência.

O próprio MEC divulga nas Diretrizes e Normas Nacionais o fator das relações humanas como ponto a ser considerado para a qualidade de cursos. Ainda recomenda

que os cursos devam possuir infraestrutura, laboratórios adequados para as ofertas dos cursos, pessoal de apoio qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com as necessidades dos alunos.

O curso de graduação em Administração Pública do ICHS UFF, combina a educação a distância com a presencial em polos regionais, busca sempre por cumprir os parâmetros abordados pelo MEC: corpo docente multidisciplinar qualificado; infraestrutura tanto no ICHS UFF para apoio ao atendimento telefônico e on line, quanto nos polos regionais, com biblioteca atualizada e laboratórios equipados; e avaliação compatível com as necessidades dos alunos, tanto que o curso possui reconhecimento do MEC com nota 5 e é avaliado o segundo melhor curso do Brasil em EaD pela nota do ENADE.

Objetivamente, esse artigo buscou avaliar a percepção dos discentes sobre a qualidade de ensino oferecida no curso de graduação em Administração Pública semipresencial do ICHS UFF.

Quanto as percepções dos alunos acerca da qualidade do curso foram avaliados 21 fatores, em que os discentes atribuíam notas entre 0 “zero” a 5 “cinco”. Ressalta-se que nenhum fator recebeu nota zero. Diante das pontuações obtidas, calculou-se a média ponderada de cada questão, e foi possível verificar que a maioria dos fatores possui média acima de 3. Somente a questão sobre a comunicação (avaliada como um todo) que a qualidade percebida pelos discentes configura uma qualidade baixa, com média ponderada de 2,53.

Entretanto, os demais fatores relacionados a comunicação: acessibilidade ao professor/tutor, a rapidez de resposta, a educação e agilidade e eficiência dos docentes alcançaram médias acima de 3,22.

Os resultados servem de base para a coordenação do curso adotar medidas que melhorem, principalmente a comunicação, assim como as questões apontados nessa pesquisa, focando na qualidade das relações humanas.

Como principal limitação, aponta-se a resistência de alguns alunos em responderem ao questionário, mesmo sendo informado que os dados pessoais não são obrigatórios, e que são confidenciais. A população total dos alunos matriculados no segundo semestre de 2017 totalizam 2020 alunos, contudo apenas 311 responderam ao questionário, um percentual de resposta de 15,40%.

Para futuros trabalhos sugere-se avaliar a percepção dos discentes com um foco mais qualitativo, com entrevistas abertas com o objetivo de buscar e analisar sugestões de melhoria por parte dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Edgar. **Metodologia científica e elaboração de monografia**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2004;

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>>.

CHANEY, B.H. et al. **Development of an Instrument to Assess Student Opinions of the Quality of Distance Education Courses**. The American Journal of Distance Education. v.31, n. 3, p.145-164, 2007

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2016** – Notas estatísticas. Brasília, DF, 2016.

MEC/CNE/CES. **Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Brasília, DF, 2016. DISPONÍVEL EM: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192)>.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>

MORAN, J.M. **Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil**. Escola de Comunicação e Artes USP, 2007. Disponível em Acesso em 01/02/2015

OLIVEIRA, L.A.B. et al. **Modelo para Avaliação da Percepção da Qualidade da Educação a Distância Utilizando Estatística Multivariada**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, XXXVI, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. p.1-15

SILVA, E. L.. MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**– 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005;

VIANNEY, J.; TORRES, P. L.; ROESLER, J. **Educación superior a distancia en Brasil**. In: TORRES, P. L.; RAMA, Claudio (Org.) La educación superior a distancia en America Latina y el Caribe. Palhoça, SC: Ed. Unisul, 2009.

## O USO DO GOOGLE MAPS COMO MEIO PARA FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

### **Emanuella Silveira Vasconcelos**

Universidade Federal de Roraima / Colégio de  
Aplicação – Cap/UFRR  
Boa Vista – Roraima

### **Miquéias Ambrósio dos Santos**

Secretaria Municipal de Educação  
de Boa Vista – SMEC  
Boa Vista – Roraima

### **Hellen Cris de Almeida Rodrigues**

Universidade Federal de Roraima /  
Colégio de Aplicação – Cap/UFRR  
Boa Vista – Roraima

### **Bruna Queiroz Ale**

Universidade Federal de Roraima / Colégio de  
Aplicação – Cap/UFRR  
Boa Vista – Roraima

### **Ricardo Daniell Prestes Jacaúna**

Instituto Federal de Roraima – IFRR  
Boa Vista – Roraima

**RESUMO:** A Educação tem sofrido inúmeras transformações ao longo do tempo, e com elas novas formas de ensinar e aprender tem sido utilizadas dentro do contexto escolar. Nesse sentido, cada vez mais as tecnologias têm sido aliadas do processo de aprendizagem pois possibilitam que os estudantes de qualquer lugar do mundo ou de qualquer classe social, tenham contato com informações e maneiras de aprender prazerosas e ricas em seu

potencial inovador. Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo em que busca-se dar um tom analítico e interpretativo aos resultados colhidos, por meios de observação, registros em caderno de campo, filmagens e fotografias. Busca-se dessa forma, discutir a eficácia da ferramenta Google Maps para a compreensão de conceitos científicos de mapa, espaço geográfico, território, localização geográfica e assim contribuir com o processo de Alfabetização Científica dos alunos desde os anos iniciais da Educação Básica. Os resultados obtidos nos levam a acreditar que o uso da tecnologia e do recurso Google Maps, contribuiu significativamente para a facilidade na aquisição de conceitos científicos dentro da área de Geografia assim como pode ampliar as possibilidades de compreensão de mundo por parte dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conceitos científicos; espaço geográfico; anos iniciais; tecnologia; Ciência

**ABSTRACT:** Education has undergone numerous transformations over time, and with them new ways of teaching and learning have been used within the school context. In this sense, increasingly, technologies have been allied to the learning process because they enable students from anywhere in the world or from any social class to have contact with information and ways to learn pleasurable and rich

in their innovative potential. Thus, the present research is characterized as an action research, qualitative in that it seeks to give an analytical and interpretative tone to the results obtained, by means of observation, records in field notebook, filming and photographs. In this way, we discuss the effectiveness of the Google Maps tool for the understanding of scientific concepts of map, geographic space, territory, geographic location and thus contribute to the process of Scientific Literacy of students since the early years of Basic Education. The results obtained lead us to believe that the use of technology and the Google Maps feature contributed significantly to the ease of acquiring scientific concepts within the area of Geography as well as to increase the possibilities of world understanding on the part of the students.

**KEYWORDS:** Scientific concepts; geographic space; initial years; technology; Science.

## 1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento científico e tecnológico tem ultrapassado os espaços das grandes empresas e laboratórios de última geração, e chegam cada vez mais rápido dentro dos muros da escola. As mudanças que tais transformações afetam diretamente a forma de ensinar e aprender dentro das instituições de ensino, assim como provocam a médio prazo, mudanças na sociedade. Ao mesmo tempo, as crianças que demonstram um verdadeiro fascínio por metodologias de ensino que se utilizam de tecnologias digitais para desenvolver habilidades e competências dentro da escola.

O ensino nos anos iniciais da Educação Básica é fundamental para a formação científica e tecnológica, possibilitando que os egressos desse processo possam ter a capacidade de perceber as relações entre inovação, tecnologia e desenvolvimento social, contribuindo de forma geral para a formação de um sujeito reflexivo, crítico e criativo, capaz de propor soluções inovadoras para os problemas atuais da sociedade.

Nesse sentido, o presente artigo visa refletir acerca das contribuições que a ferramenta Google Maps traz ao processo de ensino-aprendizagem de crianças nos anos iniciais, ao buscar formar conceitos científicos presentes na compreensão da cartografia. Para tanto, foram realizadas diferentes aulas no laboratório de informática do Colégio de Aplicação – Cap, da Universidade Federal de Roraima, com crianças entre 6 e 8 anos de idade, em atividades que exploraram conceitos de espaço geográfico, localização geográfica, escalas e noções sobre território.

## 2 | O USO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DOS ANOS INICIAIS

Se pensarmos que ao entrar na escola a criança desperta para atividades que até então não eram tão próximas ao seu fazer cotidiano, o uso das tecnologias no contexto dos anos iniciais pode configurar-se como o início da trajetória educacional voltada ao desenvolvimento crítico e criativo. Segundo os PCNs, o uso das tecnologias precisam estar no âmbito educativo favorecendo a aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores:

A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores (PCN 1998,p.40)

Por outro lado, é necessário compreender que há uma macroestrutura, no caso o Sistema Educacional Brasileiro, que tem responsabilidade em possibilitar o acesso de qualidade e a garantia de interação com o mundo digital. Assim, o ensino nas escolas públicas deveria minimamente garantir a exploração de procedimentos didáticos que primassem pelo despertar da curiosidade, estimulando a inventividade e o hábito de pesquisa.

As práticas que se utilizam do computador trazem para a criança possibilidades de novas aprendizagens, mesmo para atividades que lhes são familiares, porém tratam-se de um novo meio de aprender. Porém, isso requer do professor um olhar questionador, que compreenda: Quando o computador é eficiente na aprendizagem? Que contribuições ele trás ao processo de ensino? Na presente pesquisa consideramos que o computador e a informática podem contribuir como instrumento que auxiliam no desenvolvimento do ensino e por sua vez da aprendizagem, possibilitando que os educandos tenham diferentes experiências formadoras, e possam construir seus conhecimentos de forma mais prazerosa e significativa.

Segundo FRACALANZA(1986):

“...o ensino [...]no primeiro grau, entre outros aspectos, deve contribuir para o domínio das técnicas de leitura e escrita; permitindo o aprendizado dos conceitos básicos [...] e da aplicação dos princípios aprendidas a situações práticas; possibilitar a compreensão das relações entre a ciência e a sociedade e dos mecanismos de produção e apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos; garantir a transmissão e a sistematização dos saberes e da cultura regional e local. ” (p. 26-27).

Dessa forma, é preciso compreender que os ensinamentos nos anos iniciais tem objetivos amplos, buscando em todos os aspectos propiciar uma boa “base” conceitual acerca dos diferentes conceitos científicos tratados na escola. Nesse sentido, acreditamos que o papel da tecnologia é o de mediar esse processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais prazeroso e mais atrativo.

### 3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, de cunho qualitativo em que busca-se dar um tom analítico e interpretativo aos resultados colhidos, por meio de observação, registros em caderno de campo, filmagens e fotografias. No que diz respeito ao seu objetivo trata-se de uma pesquisa explicativa na concepção de Gil, (1991) pois visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos., contribuindo com o aprofundamento do conhecimento da realidade porque explica a razão, o “porquê” das coisas. Assim, busca-se dessa forma, discutir a eficácia da ferramenta Google Maps para a compreensão de conceitos científicos

de mapa, espaço geográfico, território, localização geográfica e assim contribuir com o processo de Alfabetização Científica dos alunos desde os anos iniciais da Educação Básica.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto do Colégio de Aplicação – Cap, da Universidade Federal de Roraima-UFRR, com a população de 50 alunos das turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental. O período da pesquisa compreendeu o segundo semestre do ano de 2016 e primeiro semestre do ano de 2017, em aulas de Geografia que ocorreram no espaço de sala de aula, laboratório e pátio da escola.

No primeiro momento deste trabalho foram feitos levantamentos prévios acerca dos conhecimentos de localização que os alunos possuíam. Foram exploradas atividades práticas dentro do espaço escolar, a fim de que os alunos utilizam-se os termos: próximo de, após, ao lado de, a esquerda de, a direita de, na frente de, por trás de etc. Tal atividade foi explorada de forma prática e em atividades escritas para que os alunos se familiarizem com os termos que contribuem para a localização. Após essa exploração, realizamos atividades voltada a relação de proximidade entre pontos de referência no entorno do Colégio de Aplicação – Cap. Assim, pudemos explorar o conhecimento de pontos de referência do entorno (aeroporto, Detran, Parque Anauá e outros) e usá-los como estratégias de identificação de proximidade ou distância.

Em seguida passamos a explorar o endereço de cada aluno, buscando levá-los a compreender a importância social dele e seu contexto histórico. As crianças produziram pesquisas acerca de seus endereços, conhecendo um pouco mais a respeito do bairro e da rua onde moram, assim como puderam refletir sobre aspectos de limpeza, conservação do patrimônio público, responsabilidade social com os bens sociais, além de puderem explorar a proximidade e distância de seus endereços com o dos colegas e do Cap.

As discussões acerca do endereço levaram 3 aulas de 50 minutos cada e após elas passamos a explorar os mapas de cada bairro dentro da cidade de Boa Vista – RR. Cada aluno deveria explorar seu bairro, identificando nome de ruas e buscando compreender onde estava localizada a sua casa. Poucos alunos demonstraram dificuldades e pode-se perceber que houve troca de informações entre os alunos para a localização dos endereços, o que favoreceu que a maioria conseguisse executar o que lhes foi solicitado. Algo interessante da atividade, foi que alguns alunos perceberam que seus bairros não constavam no mapa, pois eram bairros construídos recentemente ou ainda não foram considerados legais (invasões). A questão observada nos possibilitou discutir aspectos do desenvolvimento social dentro da organização da cidade e explorar temáticas como: preconceito social, infraestrutura da cidade e serviços públicos.

Após toda a contextualização os alunos passaram a explorar o mapa completo da cidade, reconhecendo bairros próximos e longes de suas residências, bairros próximos ao colégio, bairros grandes e pequenos. Cada aluno, com o auxílio prévio da família, traçou a rota diária de casa até a escola, e apresentou aos colegas o caminho no mapa.

Exploramos finalmente o uso do computador e do Google Maps, no laboratório de informática do colégio, trazendo todos os aspectos discutidos para a aula. Exploramos inicialmente a compreensão do espaço geográfico, como também buscou-se espaços específicos conhecidos pelos alunos (A Universidade Federal de Roraima, O Parque Anauá, o aeroporto, a praça Airton Senna, e os bairros em que cada aluno reside). Nesses momentos, com o auxílio da professora, os alunos puderam experimentar opções ampliadas e reduzidas de alguns espaços, perceber detalhes das construções arquitetônicas de algumas construções e mais uma vez explorar noções básicas de localização. Percebeu-se nesse momento, que algumas dificuldades encontradas no mapa impresso, no uso do Google Maps, não ocorreu. Todos puderam encontrar os bairros em que moram e perceber semelhanças, diferenças e peculiaridades entre um e outro.

Posteriormente voltamos ao laboratório para dar continuidade a compreensão do espaço geográfico, e exploramos em particular as delimitações entre os bairros, abordando que as divisões obedecem a uma questão de organização da cidade não uma delimitação material do espaço que delimita um bairro e outro, mas que em muitos casos as ruas e avenidas assumam esse papel de delimitador. Na mesma aula aproveitamos para identificar o Colégio de Aplicação dentro do espaço da UFRR, e identificar as construções do entorno. Nesse momento foi possível abordar as rotas usadas pelos alunos para chegarem até o colégio, compreendendo aspectos de mobilidade urbana, infraestrutura da cidade e fluxo de trânsito em horários específicos do dia.

A penúltima aula o laboratório usando o Google Maps, possibilitou o compartilhamento de informações para que os alunos alcançassem o objetivo da aula do dia: encontrar o seu endereço usando o Maps. Os alunos sentaram-se em duplas, mas cada um tinha disponível um computador individual, para que encontra-se o seu endereço. Assim, os alunos puderam perceber os pontos de referência na proximidade de suas residências, experimentar a vivência virtual de “caminhar” pelo seu bairro sozinho, comparar o que mostra o aplicativo atualmente e as mudanças ocorridas em alguns pontos do bairro ou da sua rua.

Na última aula, os alunos puderam explorar virtualmente o trajeto de casa para o Colégio de Aplicação, identificando pontos de referência e comparando as rotas com os colegas. Pode-se perceber que os alunos estavam mais familiarizados com a ferramenta e puderam demonstrar mais desenvoltura e autonomia na busca pelos endereços de cada aluno.

Houve ainda mais dois momentos em que usou-se do Maps a fim de favorecer a compreensão geográfica dos alunos. Uma foi dentro do projeto “Águas de Boa Vista”, em 2017 com a turma do 2º ano, para que os alunos pudessem explorar previamente o ambiente do Parque Anauá, que seria visitado por eles. Durante esse momento, os alunos exploraram o trajeto do colégio até o Parque, registrando o nome dos pontos de referência observados no trajeto e uma posterior confecção de um mapa nos

cadernos mostrando a compreensão destes acerca do percurso traçado no Google Maps. Um outro momento foi falando acerca de pontos históricos da cidade, em que os alunos puderam visualizar algumas das referências turísticas de Boa Vista- RR, e compreender sua localização.

#### **4 | O GOOGLE MAPS E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Vivemos em uma era cada vez mais tecnológica, o que requer que modifiquemos algumas formas tradicionais de ensinar e aprender. Para Moran (2001) o uso de novas tecnologias está presente em todos os segmentos importantes das sociedades do mundo atual. Seria então, minimamente estranho admitir que a escola não propiciasse momentos de aprendizagem que privilegiasse o uso desses recursos.

Por outro lado, é preciso compreender que a expansão das tecnologias na sociedade, trouxe demandas de educação que passam por compreensões básicas de sua utilização e são requisitos para um sujeito bem formado atualmente. Nesse contexto, surge a necessidade que o professor oportunize vivências escolares com intuito de possibilitar aspectos de alfabetização Científica e Tecnológica a seus alunos.

Os PCN's ao falarem de processos de ensino incentivam o uso de tecnologias no contexto escolar, substituindo assim as ditas aulas tradicionais e pouco atrativas para os alunos. Aliado a isso, o Ensino de Ciências na escola, em especial nos anos iniciais (1º ao 5º ano) representam a inserção dos alunos a linguagem da Ciência e suas tecnologias, compreendendo esse processo como o de alfabetização científica e tecnológica possibilitando aos alunos a compreensão dos termos, técnicas e conceitos científicos mais elementares.

Destaca-se ainda que o uso das ferramentas tecnológicas, possibilitam a compreensão da natureza e das questões éticas e políticas que envolvem o uso do conhecimento científico para a solução de problemas sociais. Por último, podemos citar a possibilidade de levar o aluno a entender as relações estabelecidas entre desenvolvimento social com as descobertas obtidas a partir da investigação científica.

Nesse sentido, o trabalho do professor precisa ter um caráter pedagógico no sentido da alfabetização científica, visando possibilitar ao aluno a decodificando da linguagem científica e se apropriar de elementos dessa linguagem, passando a utilizá-la como subsídio para o exame de problemas do dia a dia e como ferramenta de ação criativa no seu cotidiano. Para tanto, é necessário não apenas que o professor esteja atento às mudanças ocorridas na área e leve para a sala de aula as implicações científicas e tecnológicas concernentes às pesquisas, mas que através de um ensino organizado passo a passo, enfatize a forma como tais conhecimentos são repassados ao cidadão (PC/SC, 1998, p. 148).

Por sua vez, um dos primeiros desafios aos pesquisadores do tema Alfabetização Científica é a própria definição do conceito: muito abordado e discutido na literatura sobre

Ensino de Ciências, ainda mostra-se amplo e, por vezes, apresentam controversias e semelhanças, e diferentes formas de defini-lo e caracterizá-lo (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 1999, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000; Norris e Phillips, 2003, Laugksch, 2000, Bingle e Gaskell, 1994, Bybee e DeBoer, 1994).

Para compreender o significado e abrangência do termo Alfabetização Científica-AC faz-se necessário analisarmos as literaturas atuais em Ensino de Ciências e posteriormente identificar qual dos conceitos apresentados melhor explica/dialoga com os intuítos do presente relato de pesquisa. Para tanto, optamos por buscar nas revisões de estudo da área de Ensino de Ciências sobre o tema Alfabetização Científica, os usos e formas do termo uma vez que tais trabalhos apresentam de maneira coerente e fluída um comparativo de ideias que pode tornar a presente pesquisa mais clara quanto a sua compreensão e mais coesa quanto seus objetivos.

Embora tenhamos na literatura nacional autores que usem o termo “Letramento científico” (Brasil, 2017; Mamede e Zimmermann, 2007, Santos e Mortimer, 2001) e pesquisadores que adotam o a expressão “Alfabetização Científica” (Brandi e Gurgel, 2002, Auler e Delizoicov, 2001, Lorenzetti e Delizoicov, 2001, Chassot, 2000) podemos perceber que ambos referem-se ao domínio de habilidades e competências para a compreensão das Ciências na perspectiva da construção de benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio ambiente.

No Brasil, os autores que usam o termo “Letramento Científico”, segundo Sasseron e Carvalho (2008), tem buscado inspiração na Linguística com autores como Magda Soares (in Sasseron e Carvalho, 2008 p.2) que adota o termo como o “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” e Kleiman (2008) que entende que trata-se de um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

Quanto ao termo “Alfabetização Científica” encontramos a fala de Paulo Freire., que define como “mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio destas técnicas em termos conscientes. (...) Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto.” (p.111, 1980) e Attico Chassot(2003) que define como ser alfabetizado cientificamente aquele que sabe ler a linguagem em que está escrita a natureza” Assim, “é um analfabeto científico aquele incapaz de uma leitura do universo.

Outros autores, em literaturas estrangeiras, como os de língua espanhola (Díaz, Alonso e Mas, 2003, Cajas, 2001, Gil-Pérez e Vilches-Peña, 2001), apontam o uso da expressão Alfabetización Científica para reportar-se a preocupação com a formação cidadã dos alunos para a ação/atuação social. a formação cidadã dos alunos para ação e atuação em sociedade. Por sua vez, publicações de língua inglesa usam o termo “Scientific Literacy” (Norris e Phillips, 2003, Laugksch, 2000, Hurd, 1998, Bybee, 1995, Bingle e Gaskell, 1994, Bybee e DeBoer, 1994); e, nas publicações francesas,

encontramos o uso da expressão “Alphabétisation Scientifique” (Fourez, 2000, 1994, Astolfi, 1995). Embora, os termos surjam com suas variantes em razão da língua falada, os pesquisadores acima citados reúnem a compreensão de que trata-se de um processo de construção do conhecimento científico para sua real utilização em relação a responder problemáticas da sociedade atual no tocante a área das Ciências.

Na presente trabalho optamos por adotar o termo Alfabetização Científica na perspectiva que Chassot(2000) nos apresenta, ao entender a Ciência enquanto linguagem a AC é por tanto uma linha da didática das ciências que possibilita aos diferentes sujeitos ler a linguagem em que está escrita a natureza. Sem ela o ser humano é incapaz de uma leitura do universo, complementa o autor.

Ao adotarmos tal compreensão para a elaboração da pesquisa, concordamos com Sasseron e Carvalho (2008) da necessidade de explicitar quais aspectos são considerados relevantes ao se considerar um sujeito alfabetizado cientificamente. As autoras por sua vez, com base em documentos oficiais e também nas pesquisas de Laugksch (APUD SASSERON E CARVALHO) convencionaram a existência de eixos estruturantes dos aspectos que abrangem a Alfabetização Científica. São eles: A compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais – advindos da necessidade exigida socialmente de se compreender conceitos-chave como forma de poder entender até mesmo pequenas informações/situações do dia-a-dia; A compreensão da natureza da ciência e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática – necessidade de refletir e analisar as informações de acordo com os contextos em que estão inseridas para gerar uma ação consciente; e o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente – compreensão das influências desses aspectos em nossa vida cotidiano e na perspectiva de um futuro saudável e sustentável para a sociedade e o planeta.

Embora tais eixos tenham auxiliado na busca por parâmetros que evidenciem a alfabetização científica ocorrendo na prática do processo de ensino-aprendizagem, produções contemporâneas vem apontando de maneira mais detalhada aspectos didáticos que permeia as discussões sobre AC atualmente. Esses aspectos foram chamados de Indicadores de Alfabetização Científica, que segundo Sarreron e Carvalho (2008):

“São algumas competências próprias das ciências e do fazer científico: competências comuns desenvolvidas e utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em quaisquer das Ciências quando se dá a busca por relações entre o que se vê do problema investigado e as construções mentais que levem ao entendimento dele.”

Para as autoras, os indicadores são algumas competências comuns ao fazer dos cientistas, desenvolvidas e utilizadas para a resolução, discussão e divulgação de problemas em quaisquer das Ciências quando se dá a busca por relações entre o que se vê do problema investigado e as construções mentais que levem ao entendimento dele. Ao mesmo tempo têm a função de mostrar destrezas que devem ser trabalhadas

para efetivar a AC na prática com os alunos. Dessa forma, Sasseron e Carvalho reafirmam a necessidade de que o ensino de ciências deva ocorrer por meio de atividades abertas e investigativas nas quais os alunos desempenhem o papel de pesquisadores.

Dessa maneira, compreendemos que os indicadores nos oferecem a oportunidade de visualizar, com maior clareza, os avanços dos alunos nas atividades propostas pelo professor, importa destacar que estes indicadores também demonstram o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. O professor tem através dos indicadores, pistas sobre como aprimorar sua prática de modo que ela, efetivamente, alcance o aluno.

Para as autoras, Sasseron e Carvalho, os indicadores são divididos em três grandes grupo, que representam as ações que são postas em prática para resolver uma dada situação-problema. No primeiro grupo temos três indicadores são altamente importantes quando há um problema a ser investigado, pois é por meio deles que se torna possível conhecer as variáveis envolvidas no fenômeno mesmo que, neste momento, o trabalho com elas ainda não esteja centralizado em encontrar relações entre elas e o porquê de o fenômeno ter ocorrido tal como se pôde observar. Dessa forma temos: Seriação de Informações – Abarca as ações de organizar, classificar e seriar dados: e estabelecer uma ordem de organização e compreensão, sendo fundamental quando se deseja o estabelecimento de bases para a ação; A organização de informações – organização das informações a serem aproveitadas ou relatadas quando preciso, aparecendo comumente no início da proposição de um tema e na retomada de uma questão; A classificação de informações – busca conferir hierarquia às informações obtidas, ordenando os elementos com os quais se está trabalhando procurando e evidenciando uma relação entre eles.

No segundo grupo, as autoras agrupam indicadores que englobam dimensões relacionadas à estruturação do pensamento que molda as afirmações feitas e as falas expressas durante a pesquisa. Ao mesmo tempo, esses indicadores demonstram formas de organizar o pensamento indispensáveis quando se tem por premissa a construção de uma ideia lógica e objetiva para as relações que regulam o comportamento dos fenômenos naturais. Nesse grupo apresentam-se dois indicadores: o Raciocínio lógico – Refere-se a maneira como as ideias são desenvolvidas, relatadas e/ou apresentadas e está diretamente relacionada à forma como o pensamento é exposto; e o Raciocínio proporcional que, visa explicitar a estrutura do pensamento, e demonstrando minuciosamente a maneira como as variáveis apresentadas têm relações entre si, buscando bases em ilustrações para evidenciar a interdependência que pode existir entre elas.

No terceiro e último grupo concentram-se os indicadores ligados à procura do entendimento da situação analisada. Geralmente, espera-se que surjam em etapas finais das discussões já que estes são caracterizados por serem o trabalho com as variáveis envolvidas no fenômeno e a busca por relações capazes de descreverem as situações para aquele contexto e outros semelhantes. Nesse grupo temos como

indicadores: O levantamento de hipóteses – Apresenta suposições acerca de certo tema, tanto em forma de uma afirmação como de uma pergunta (o que percebemos nas atitudes dos cientistas quando se defrontam com um problema); O teste de hipóteses – São etapas em que se coloca à prova as suposições anteriormente levantadas., tanto diante da manipulação direta de objetos quanto no nível das idéias (atividades de pensamento baseadas em conhecimentos anteriores); A justificativa – evidente quando lança mão de garantias para embasar o que é proposto, tornando a afirmação mais segura; A previsão – Aparece ao afirmar uma ação ou fenômeno que sucede associado a outros acontecimentos, ou seja, apresenta uma relação causal entre as diferentes situações com base em experiências anteriores; A explicação – surge quando se busca relacionar informações e hipóteses já levantadas, mas que nem sempre essas explicações são garantias de explicações para os problemas, embora ainda estejam em fase de construção e mais tarde receberão maior autenticidade ao longo das discussões.

Sasseron e Carvalho, aproveitam para destacar que é preciso ser sensato e perceber que a presença de um indicador não inviabiliza a manifestação de outro, mas que durante as argumentações em sala de aula em que os alunos buscam explicar ou justificar uma ideia, esses indicadores demonstram suporte e apoio a explanação que está sendo feita.

É de suma importância para a compreensão deste trabalho perceber que os indicadores de AC apresentam elementos qualitativos no que diz respeito ao nível de compreensão demonstrado pelos alunos, visto do plano de desenvolvimento experimental ao psicológico, uma vez que são a partir das situações-problemas que eles vivenciam e que buscam responder a uma problemática “x” estes avançam em estratégias metodológicas e traçam de forma material e mental os passos e conexões existentes para solucionar tal aspecto.

Visto os indicadores a partir desse prisma, podemos compreender que o trabalho com o Google Maps possibilita que as crianças, mesmo dos anos iniciais do ensino, consigam realizar atividades que possibilitam aspectos de AC.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Alfabetizar Científica e Tecnológica não é apenas de repetição e memorização, mas é um processo de mais complexo de compreensão da linguagem e seu uso em diferentes situações sociais, em espaços de interação presencial e em ambientes virtuais. Ao se apropriar da linguagem da Ciência e da Tecnologia, o sujeito alfabetizado utiliza para fazer as suas criações, para compreender a sua cultura, seu entorno, o espaço físico e virtual produzido. Ao relacionar as dimensões da paisagem, este consegue compreender as relações políticas, sociais, econômicas e culturais do espaço geográfico, compreendendo a disputa de poder em relação as desigualdades sociais que ficam evidentes nos bairros mais afastados do centro, as diferenças de

cuidados e infraestrutura entre bairros e etc.(CASTROGIOVANNI, 1999).

Nesse sentido, o presente trabalho corrobora da compreensão que ao tratar de Alfabetização Científica e Tecnológica enquanto linguagem é uma abordagem desafiadora e que precisa considerar aspectos históricos e sociais. Dessa forma, compreende-se que ao usar a ferramenta Google Maps, não buscou-se apenas o uso instrumentalista do mesmo, mas um meio atual de possibilitar que os alunos consigam desenvolver o senso crítico da realidade que os cerca, ao mesmo tempo que permite que estes compreendam a situação social, econômica e geográfica em que se encontram.

Por outro lado, destacamos ainda que houve a compreensão de conceitos como: lateralidade, direção, o posicionamento do espaço ilustrado pelo mapa entre outros aspectos já mencionados durante as atividades.

Compreendemos que não são aulas pontuais que possibilitam um sujeito ser alfabetizado cientificamente, mas o presente relato pretende sublinhar que há possibilidades reais e concretas de produzir conhecimento aliado as novas tecnologias na Educação Básica, mesmo com crianças pequenas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 1998.

CASTROGIOVANNI, A.C. **Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

CHOSSOT, Attico (2000). **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** Ijuí: Editora Unijuí.

FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. Flória. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. 12. Reimpr.–São Paulo: Atlas, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas sociais de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 15 – 61.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. **Almejando a Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo.** Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre, v.13, n. 3, 333-352, 2008.

## OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS – UMA REFLEXÃO SOBRE O CONTEÚDO DE ELETRODINÂMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS

### Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Amazonas  
prof.acsouza@gmail.com

### Denise Araújo Barroso

Mestranda do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Amazonas  
barrosodenise.ifam@gmail.com

### Eliane Freitas Valentim

Mestranda do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Amazonas  
elivalentim@gmail.com

### Lucielen Nunes Barroso Nascimento

Mestranda do Instituto Federal de Educação,  
Ciência e Tecnologia do Amazonas  
lucielen.nunes@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo investiga as dificuldades de compreensão vivenciadas pelos estudantes no uso do livro didático de física, e para isso, objetiva-se realizar uma reflexão a partir do conceito de obstáculo epistemológico de Bachelard e compará-lo com as novas tendências para a educação no século XXI. Utilizou-se como parâmetro o conteúdo de eletrodinâmica nos livros didáticos de física adotados por uma escola estadual de Manaus e por dois campi do IFAM, também em Manaus. Optou-se por observar os seguintes elementos no livro didático: conteúdo teórico,

ilustrações, exemplos e recursos adicionais. Concluiu-se que, dentre os livros didáticos selecionados, é possível identificar diversos obstáculos epistemológicos na compreensão do material, dificultando o uso autônomo dele pelos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Obstáculos epistemológicos. Eletrodinâmica. Livro didático.

**ABSTRACT:** The present article investigates the difficulties of understanding experienced by the students in the use of the didactic book of physics, and for this, it aims to reflect on the concept of Bachelard epistemological obstacle and compare it with the new tendencies for education in the XXI century. The electrodynamic content in the physics textbooks adopted by a state school in Manaus and by two IFAM campuses, also in Manaus, was used as a parameter. It was decided to observe the following elements in the didactic book: theoretical content, illustrations, examples and additional resources. It was concluded that, among the selected textbooks, it is possible to identify several epistemological obstacles in understanding the material, making it difficult for students to use it autonomously.

**KEYWORDS:** Epistemological obstacles. Electrodynamics. Textbook.

## INTRODUÇÃO

O livro didático ainda é um dos recursos mais utilizados no ensino, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, que através da consolidada distribuição gratuita dos livros, garante um acesso facilitado à cultura e à informação, inclusive nos rincões desprovidos de acesso às novas tecnologias digitais. Ora, a reflexão do conteúdo do livro didático merece destaque principalmente porque o livro didático não serve apenas ao ofício do professor, mas principalmente deve permitir o uso autônomo pelo aluno, através de informações pedagogicamente inteligíveis e adequadas ao nível de compreensão do seu público alvo.

Considerando o desafio de uma reflexão filosófica sobre o livro didático de Física, se mostrou pertinente utilizar-se do conceito de obstáculo epistemológico, desenvolvido por Gaston Bachelard, para investigar possíveis dificuldades de compreensão no uso do livro didático.

O artigo apresenta uma pesquisa exploratória a partir de uma reflexão sobre o uso do livro didático, definindo o conteúdo de eletrodinâmica como objeto de análise. Como parâmetro, utilizamos três livros didáticos de física: (i) “Física 3 – eletricidade, física moderna, análise dimensional (GUALTER; NEWTON; HELOU, 2013)”, adotado atualmente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) – Campus Manaus Zona Leste; (ii) “Física 3: Eletromagnetismo e Física moderna (BONJORNO & CLINTON, 2013)”, em uso pelo IFAM- Campus Manaus Centro; e o (iii) “Física pra ensino médio 3: eletricidade, física moderna (FUKE; YAMAMOTO, 2016)”, utilizado pela Escola Prof. Ruy Alencar, da rede pública estadual do Amazonas.

A reflexão aqui descrita se configura no contexto da análise do livro didático, considerando a perspectiva do estudante e não apenas do professor. Investigar as linguagens, metáforas, imagens empregadas, que devem favorecer a aprendizagem que ao invés de favorecerem a aprendizagem dos estudantes, contribui para um empobrecimento e até entrave na construção do conhecimento é o objeto deste estudo.

## TRAÇANDO UM PARALELO COM OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS

A reflexão aqui delineada sobre os livros didáticos de física é sustentada sobre o conceito do princípio de obstáculos epistemológicos de Bachelard (1996).

Mas, que obstáculos são esses? Em que aspectos os obstáculos epistemológicos podem ser percebidos nos livros didáticos de física? Como os obstáculos epistemológicos se relacionam com as novas tendências educacionais? É isso que descreveremos a seguir.

### Obstáculos epistemológicos do conteúdo eletrodinâmica

O conceito obstáculo epistemológico, desenvolvido por Bachelard (1996), determina os possíveis entraves para a formação do espírito científico. Essa análise

está diretamente ligada ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas pode servir-nos de parâmetro para uma reflexão análoga quanto ao ensino formal. Nesse processo, o livro didático representa uma das principais ferramentas de construção do conhecimento tanto para o ofício do professor e quanto para a aprendizagem do aluno, portanto, a relevância de avaliarmos o livro didático a partir de pressupostos epistemológicos bem delimitados, pode expor os motivos de algumas dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos no manuseio do livro didático, obstáculos esses muitas vezes não detectados pelos professores.

No dizer de Astolfi (2003, p.33) “Para poder llegar a evitar los errores se debería conocer de antemano y enprofundarlo que, precisamente, se está aprendiendo con tanto esfuerzo. La mente, aña de Bachelard, solo puede “formar sere formandose”. Ou seja, para Bachelard o conhecimento deve ser algo inerente não somente ao aluno, mas sim, um aprendizado de ambas as partes, tanto professor quanto o aluno.

Bachelard (1996), filósofo que escreveu a obra “A formação do Espírito Científico”, analisa como o pensamento pré-científico enfrenta obstáculos para ascender ao espírito científico. Esses obstáculos são condições psicológicas que dificultam a inserção no pensamento científico, que se daria pela evolução de um estado dominado pelos sentidos imediatos para o plano abstrato das ideias.

Bachelard (1996) apresenta dez tipos de obstáculos epistemológicos, mas consideraremos apenas cinco deles: a experiência primeira, o conhecimento geral, o obstáculo animista, o obstáculo realista e o obstáculo verbal.

A experiência primeira, segundo Bachelard (1996), é marcada pela certeza e ausência de questionamento. Poderia ser reduzida às compreensões consideradas “óbvias” e que por isso desencorajam a crítica.

Uma vez entregue ao reino das imagens contraditórias, a fantasia reúne com facilidade tudo o que há de espantoso. Faz convergir as possibilidades mais inesperadas. Quando o amianto incombustível foi utilizado para fazer mechas de lampião duráveis, pensou-se ter conseguido “lâmpioes eternos”. (BACHELARD, 1996, p. 45)

Fazendo uma observação ao conteúdo da eletrodinâmica, podemos salienta que algumas imagens poderiam ser consideradas como obstáculos para o aluno, pois é comum a presença, nos livros didáticos, de diversas estratégias pretensamente utilizadas para ‘facilitar’ a compreensão dos leitores. Muitas destas, como analogias, metáforas, imagens, modelos, entre outros, amplamente utilizadas por docentes.

Ainda que empregadas com a intenção de “facilitar” a compreensão de um determinado assunto, na realidade não auxiliam verdadeiramente, salvo em casos específicos muito bem trabalhados em sala de aula. O conhecimento comum seria um obstáculo ao conhecimento científico, pois este é um pensamento abstrato.

Na figura abaixo, retirada de um dos livros observados, podemos verificar esse tipo de obstáculo, onde as informações subscritas interferem no questionamento que o aluno, possivelmente poderia fazer sobre o assunto. A figura aparece no livro no momento que se conceitua inicialmente o conteúdo eletrodinâmico.



Figura 1: Eletrodinâmica

Fonte: Livro de Física 3

Um aluno poderia imaginar, na observação da figura, que fenômenos elétricos ocorrem simplesmente ao se acenderem as luzes de uma cidade, e ao simples fato de estar conectado a uma fonte de energia, o que não se pode considerar com verdade única, pois o fenômeno vai muito além do que é demonstrado na figura.

Os principais fenômenos embutidos no conceito da eletrodinâmica poderiam ser mais bem explorados se na figura houvesse, por exemplo, indicações de onde começa o movimento ordenado, com direção e sentido preferenciais que originaliza a corrente elétrica.

O simples fato de mostrar uma figura estática pode causar uma interpretação errônea nos alunos. Deve-se procurar impedir que aconteçam apenas satisfações e admirações promovidas pelas imagens, preocupando-se mais com os fundamentos explicativos dos fenômenos presentes.

Outros exemplos podem ser demonstrados nas figuras abaixo, onde se verificam a camuflagem de informações importantes e que na maioria das vezes quando visualizadas pelos alunos, não promovem nenhum tipo de questionamento sobre o tipo de fenômeno envolvido.

Segundo Bachelard (1996), uma ciência que aceita imagens é vítima de metáforas e experiências repletas delas são, na realidade, sem grande valor se não for extraído o abstrato concreto.

Generalizar um fenômeno pode bloquear o interesse por um estudo mais aprofundado, deixando a generalização causar a falsa impressão de uma compreensão facilitada, mesmo que momentaneamente. Por mais que a figura apresente uma legenda, mesmo assim o aluno, ao ler, sem ter os conhecimentos necessários, poderá interpretar de forma errada o fenômeno, o que comumente acontece, e poderá levar essa compreensão para o cotidiano.



Figura 2: Corrente Elétrica.

Fonte: Livro de Física 3.

Quanto ao obstáculo (ii) conhecimento geral, o autor diz que este pode se tornar um obstáculo para a formação do espírito científico, pois se apresenta como uma lei geral que forçadamente intenta facilitar a compreensão do aprendente, mas que na verdade não consegue dar conta de explicar o fenômeno em sua totalidade e especificidades. Logo, acaba por aniquilar a curiosidade tão essencial para a construção do conhecimento pelo aluno através de generalizações acríticas.

Com a satisfação do pensamento generalizante, a experiência perdeu o estímulo. Em suma, mesmo seguindo um ciclo de ideias exatas, percebe-se que a generalidade imobiliza o pensamento, que as variáveis referentes ao aspecto geral ofuscam as variáveis matemáticas essenciais. (BACHELARD, 1996, p. 72)

Como exemplo desse obstáculo encontrado em um dos livros didáticos observados, pode-se destacar a figura a seguir, que retrata o sentido da corrente convencional, mas que no decorrer do conteúdo do livro pouco não se aprofunda o porquê desse sentido dito convencional. A origem desse fato pouco ou quase nada é explicado nos livros didáticos.

O aluno, por sua vez, aceita esse conceito e geralmente não questiona o motivo que originou esse conceito. No intuito de continuar investigando esse obstáculo, encontramos o mesmo entrave em outros livros didáticos. Há uma conceitualização do sentido real e do sentido convencional, mas não há uma explicação consistente quanto ao fato histórico, e o principal motivo pelo qual ainda se usa o termo “sentido convencional da corrente”, ou seja, não há uma explicação científica para isto.

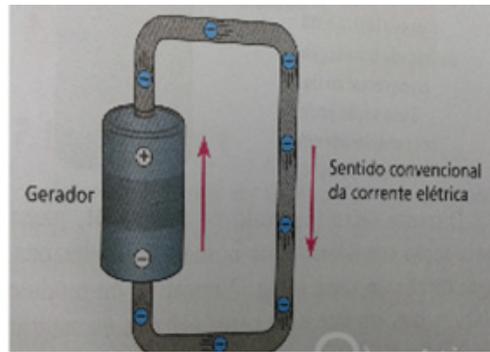


Figura 3: Sentido convencional da corrente elétrica

Fonte: livro de Física 3.

O autor apresenta o obstáculo animista como aquele que se utiliza de atributos notadamente humanos ou biológicos para descrever fenômenos ou conceitos. Eles são para o autor um impedimento para a abstração, requisito do conhecimento científico.

Como se vê, longe de dirigir-se para o estudo objetivo dos fenômenos, a tentação maior é de pelas intuições animistas individualizar os fenômenos e acentuar o caráter individual das substâncias marcadas pela vida. (BACHELARD, 1996, p. 206)

Observe que na figura a seguir, podemos identificar expressões comumente usadas nos livros de física, onde se faz comparação entre o fenômeno natural com algum movimento humano.

Portanto, o condutor permite que os elétrons livres se movam através dele, mas oferece grande resistência a esse movimento. É como se uma pessoa saísse correndo desesperadamente no meio de uma multidão.

Figura 4: Condutor

Fonte: Livro de Física 3.

Para o aluno, tal analogia poderá comprometer sua interpretação desse fenômeno, abrindo espaço para interpretações e comparações equivocadas. Uma das preocupações de Bachelard (1996) é justamente quanto à compreensão do que se está sendo comparado, ou seja, trazer vida e sentimento a um fenômeno natural.

(...) preocupação constante de comparar os três reinos da Natureza, às vezes a respeito de fenômenos muito especiais. Não é apenas um jogo de analogias, mas a real necessidade de pensar de acordo com o que imaginam ser o plano natural. Sem essa referência aos reinos animal e vegetal, os estudiosos teriam a impressão de trabalhar sobre abstrações. Assim, (...) Os três reinos são, com toda a evidência, princípios de classificação muitíssimo valorizados. Tudo o que foi elaborado pela vida carrega essa marca inicial como valor indiscutível. (BACHELARD, 1996)

Bachelard (1996, p. 184) diz ainda que o obstáculo realista se caracteriza por uma simples descrição do real, do concreto, sem pretensão de se avançar para o real e que por isso, fixa-se em analogias e imagens

[...] Ora, o melhor meio de fugir às discussões objetivas é entrincheirar-se por trás das substâncias, é atribuir às substâncias os mais variados matizes, é torná-las o espelho de nossas impressões subjetivas. As imagens virtuais que o realista forma desse modo, admirando as mil variações de suas impressões pessoais, são as mais difíceis de afugentar. (BACHELARD, 1996, p. 184)

Na figura retirada de um dos livros didáticos analisados, observa-se um claro exemplo do obstáculo realista. Onde se percebe que um fenômeno conhecido pelo seu movimento e observado por uma imagem estática.



Figura 5: Movimento das cargas

Fonte: Livro de Física 3

Para o leitor que se utiliza do livro didático como fonte auxiliar de assimilação do conhecimento, cria-se um bloqueio na real manifestação do conceito. E se pode ter a falsa interpretação de que mesmo sem uma diferença de potencial há corrente elétrica, o que não necessariamente acontece em um movimento ordenado. Ou ainda poderá imaginar, através da observação da figura, que as bolinhas que representam as cargas elétricas, ao sair do cano transparente são descartadas, e que o movimento acaba o que na verdade, não acontece enquanto há uma diferença de potencial. Assim, não fica claro na imagem a existência da diferença de potencial, condição para que haja uma corrente elétrica.

Nos livros de física que observamos, verificamos alguns casos em que as imagens tratam apenas do concreto e impedem que o conceito seja ultrapassado. Não há uma preocupação de conduzir o estudante para um plano mais abstrato de compreensão, apenas apresentam-se as imagens e analogias para a descrição do real.

Nas palavras de Bachelard (1996, p. 45), “uma vez entregue ao reino das imagens contraditórias, a fantasia reúne com facilidade tudo o que há de espantoso, fazendo convergir às possibilidades mais inesperadas”.

O obstáculo verbal segundo Bachelard (1996) é caracterizado pelo uso abusivo de analogias, seja por meio de imagens ou palavras, para demonstrar uma ideia ou representar um fenômeno. Esse tipo de obstáculo dificulta a aprendizagem do aluno ao reduzir um fenômeno complexo e rico a uma imagem ou palavra que não lhe representam integralmente.

O perigo das metáforas imediatas para a formação do espírito científico é que nem

sempre são imagens passageiras; levam a um pensamento autônomo; tendem a completar-se, a concluir-se no reino da imagem. (BACHELARD, 1996, p. 101)

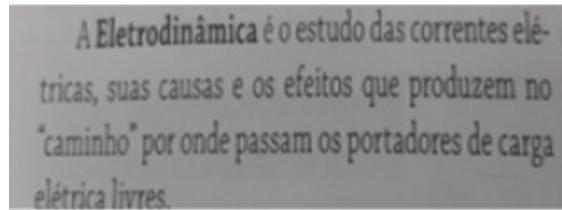


Figura 6: Conceito de eletrodinâmica

Fonte: Livro de Física 3.

Como podemos observar na figura retirada de um dos livros didáticos, a palavra “caminho”, da forma como é empregada no texto, pode causar uma ideia de que corrente elétrica deixa rastro e podem ser percebidos a olho nu. Ao se utilizar do senso comum para exemplificar conceitos, que na verdade dependem de termos que representem a complexidade do fenômeno, construímos um obstáculo verbal para o aluno. Eles podem causar entraves para a assimilação de certos conhecimentos científicos, no caso específico, na eletrodinâmica. Estes obstáculos levam o aluno a um entendimento equivocado de um fenômeno, o que impossibilita um conhecimento mais amplo de determinado assunto e este tipo de estratégia irrefletida, é principalmente prejudicial quando os conceitos que estão sendo utilizados para exemplificação foram trabalhados anteriormente e a palavra utilizada só servirá para facilitar o entendimento do mesmo.

### Os obstáculos e as novas tendências educacionais

Alguns obstáculos citados anteriormente como a experiência primeira, a generalização de conceitos e os obstáculos verbais, que estão presentes nos livros didáticos, na visão de Bachelard (1996), se constituem em impedimento para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Para este filósofo da ciência é preciso que os professores estimulem a formação do conhecimento científico entendendo inclusive, que os alunos não chegam à sala de aula vazia. Muitos conhecimentos dos estudantes são oriundos das “experiências primeiras” adquiridas por convivência externa à escola e são considerados conhecimentos do senso comum. Se faz necessário romper com essa forma de conhecimento, trocando o senso comum pelo conhecimento científico.

Para que isso aconteça é preciso instigar os alunos, levando-os a uma participação mais dinâmica, crítica e investigativa, realidade bem distante quando se observam que em muitos momentos o senso comum é reforçado nos livros didáticos propostos, questões estas que incentivam o marasmo intelectual do estudante. De acordo com Bachelard (1996), a ciência moderna no ensino regular abre pouco espaço para discutir a história das ideias científicas, dando ao estudante a impressão de que o conhecimento é construído de maneira espontânea e não por provocações. De fato, o

aluno encontra tudo praticamente pronto, como ter espaço para formular ideias novas?

Para Bachelard (1996), a aprendizagem de um novo conhecimento é algo que requer mudança de cultura. Para romper e mudar é preciso que o professor passe ao aluno a ideia de que a ciência moderna precisa ser reconstruída, questionada, repensada. Não que os conteúdos consolidados nos livros didáticos não tenham sua utilidade, pelo contrário, são um primeiro passo de inserção no mundo científico. A partir desses conteúdos podem ser formuladas problematizações, que para Dominguni & Silva (2010) são a chave para que professores incentivem seus alunos a romper com o conhecimento comum e adentrar no conhecimento científico.

Atualmente contamos com auxílio de tecnologias digitais para contribuir com esse processo. Blikstein & Zuffo (2003) propõem princípios para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem alternativos, que utilizem as tecnologias como matéria-prima de construção de conhecimento e não só como mídia de transmissão de informações. O mesmo princípio pode ser aplicado aos livros didáticos. Já dispomos inclusive, de livros didáticos que incentivam o aluno a interagir com sites para aprofundar a aprendizagem. Mas, é preciso ir além, que o livro didático sugira situações problemas que favoreçam a construção de novos conhecimentos.

Além disso, para Blikstein & Zuffo (2003), semelhante ao pensamento bachelardiano, é preciso também substituir a transmissão unidirecional, passiva de informações por maior interação entre professor e aluno. Sobre isso os autores propõem que:

No lugar da reprodução passiva de informações já existentes, deseja-se cada vez mais o estímulo à criatividade dos estudantes. Não ao currículo padronizado, à falta de acesso à educação de qualidade, à educação “bancária”. Sim à pedagogia de projetos, à educação por toda a vida e centrada no aluno. (BLIKSTEIN & ZUFFO, 2003, p.3)

A pedagogia de projetos ou a aprendizagem baseada em projetos é uma metodologia inovadora que muda o papel do professor e aluno, o qual ao invés de ter um papel passivo passa a ter uma participação mais ativa no processo ensino aprendizagem. Partindo desse princípio, os livros didáticos poderiam ser desenvolvidos para estimular essa forma de aprendizado contribuindo inclusive para o desenvolvimento da criatividade. (BUCK INSTITUTE EDUCATION, 2008).

Os livros didáticos devem interagir com mundo tecnológico, de forma que instigue o aluno por mais conhecimento. Por exemplo, alguns livros didáticos podem mostrar determinados conteúdos por meio de realidade aumentada, que transportamos estudante para algo mais real, melhorando sua compreensão dos conteúdos.

Blikstein & Zuffo (2003) sugerem que os próprios alunos criem documentação didática alternativa de forma descentralizada para ajudar outros estudantes, ao invés de centralizar a produção de material didático a um grupo específico. É preciso “[...] estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz”. (BLIKSTEIN & ZUFFO, 2003, p.17).

Para Souza (2016), o livro didático tem sido objeto de muitos debates no mundo

acadêmico, pois deveriam se aproximar cada vez mais das realidades científicas, sociais e tecnológicas. No entanto o que se percebe é que alguns conteúdos são abordados de forma superficial sem se conectar a realidade do aluno. Ainda de acordo com Souza (2016), os livros são indispensáveis para os alunos e professores, principalmente para escolas públicas, onde não há outros recursos para contribuir com a construção do conhecimento. Dessa forma, os livros de física devem ser repensados para poderem ser usados no desenvolvimento do conhecimento crítico do estudante. Mas enquanto isso não ocorre é necessário repensar sua utilização.

São muitos ainda os desafios para melhoria dos materiais didáticos, mas as ferramentas já existem, porém é preciso incentivo e análise por parte de todos os lados interessados, seja o lado educacional, político, empresarial, tecnológico, escolar (direção), docente, considerando inclusive a percepção do aluno.

## CONCLUSÃO

Os livros didáticos são ainda uma das principais ferramentas do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, o que justifica a necessidade de um olhar crítico e bem fundamentado para sua análise.

Na reflexão proposta percebeu-se nitidamente que os livros analisados possuem nuances muitas vezes ignoradas pelos professores que os utilizam. Detectar os problemas de compreensão vivenciados pelos estudantes no manuseio do livro se torna relevante quando se assume que o livro didático não é apenas para o professor, mas também para o aluno.

O livro didático não pode ser considerado apenas roteiro de aula para o professor, mas ferramenta de estudo do aluno. Assim, na escolha do livro didático e no planejamento do seu uso, o professor terá clareza dos obstáculos impostos ao aluno, que diferente dele, não domina aqueles conteúdos, mas está sendo inserido nesse mundo sistematizado daqueles conhecimentos, no mundo científico.

É necessário optar por livros didáticos que sirvam de apoio aos estudantes e não somente aqueles livros que tem mais exercícios e que resumidamente apresentam os conceitos e resolução das questões. Esse inclusive, foi outro aspecto observado: a seção de exercícios comentados/resolvidos é geralmente, constituída de atividades com um grau de dificuldade leve, enquanto que os exercícios propostos para resolução autônoma se caracterizam por um grau de dificuldade variando de moderada a avançada.

Observou-se também nestes livros didáticos, que ao tratar do conteúdo de Eletrodinâmica, em geral os assuntos são essencialmente dedutivos, introduzem os assuntos inicialmente a partir dos conceitos gerais da eletrodinâmica, em seguida, são explicados os conceitos de corrente e de circuito elétrico e seus tipos. Só então, a apresentação do conteúdo é direcionada às leis intrínsecas e conseqüentemente para

as fórmulas matemáticas que as representam. Os textos são recheados de figuras e imagens ilustrativas, além de exemplos práticos dos conceitos abordados.

Nos três livros observados podemos verificar alguns dos obstáculos epistemológicos de Bachelard, que podem dificultar o aprendizado, causando uma má interpretação pelos alunos, pois estão repletos de uso de metáforas e analogias, distanciando o aluno do conhecimento científico quando se instrumentaliza o assunto e apresenta-o de forma pronta e acabada. Tratando-se de uma experiência primeira onde não há um aprofundamento e não permite uma problematização que gera um conhecimento geral advindo do senso comum.

É importante salientar que as imagens ajudam a motivar os alunos e incentivar em outras leituras, desde que não se dificulte o pensamento abstrato. Tais recursos didáticos acabam, muitas vezes, obstruindo a passagem do aluno de um conhecimento geral para um conhecimento científico por conta dos obstáculos vivenciados no manuseio do livro didático.

## REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P. **El “error”, un medio para enseñar**. Coleção Investigacion e Enseñanza. Sevilla: Díada, 2003.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BISCUOLA, G.; DOCA, R. H. **Física 3**: Eletricidade, Física Moderna, Análise Dimensional - 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

BONJORNO, R.; CLINTON, M. R. - **Física 3**: Eletromagnetismo e Física moderna. 2 ed. São Paulo: FTD, 2013.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teoria, prática, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 23-38.

BUCK INSTITUTE EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Tradução Daniel Bueno. 2.ed.- Porto Alegre: Artmed, 2008. 200 p.

DOMINGUINI, L.; SILVA, I. B. da. Obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 5., 2010, Caxias do Sul. **Anais...**, Caxias do Sul, maio, 2010. p.1-15.

FUKE, L. F.; YAMAMOTO, K. **Física para o ensino médio 3**: eletricidade, física moderna. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SOUZA, José R. P. da S. **Energia Solar Fotovoltaica**: conceitos e aplicações para o ensino médio. Pará: EDUFP, 2016.

## SOBRE ARTISTAS E TECNOLOGIAS: ENSAIO SOBRE A FORMAÇÃO DE ATORES

**Nádia Saito**

Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes - São Paulo

**RESUMO:** O ensaio foi elaborado a partir de uma metodologia etnográfica para tratar reflexões sobre o treinamento de atores por meio de plataforma de Educação a Distância (Método Margolis). Como consequência de uma construção pouco tradicional, questões foram levantadas sobre as condições de formação de artistas e os limites, e expansões, da ferramenta tecnológica para a elaboração do treinamento de atores. Assim, na pesquisa avaliou-se que um novo tipo de fazer artístico é determinado pelo fazer-se dos atores configurado pela escolha do meio utilizado e a relação construída ao longo do processo de criação e prática. Diante de um quadro crítico das artes cênicas e performatividades, as possibilidades relacionais que as TDICs apresentam transformam estruturalmente o sentido da cena brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** tecnologia, linguagem, etnografia, formação, teatro

**ABSTRACT:** The essay was an elaboration on reflections about the training of actors through a virtual learning environment (VLE), the Margolis Method. The study developed was based on an

ethnographic methodology. As a consequence of the performative process, questions were raised about the conditions of artist training and the limits, and expansions, of the technological tool for the actors' training. Thus, in the research it was evaluated that a new type of artistic making is determined by the actors being made up by the choice of the medium used, and the relation built throughout the process of artistic creation and practice. Faced with a critical picture of performing arts and performativity, the relational possibilities that the TDICs presents structurally transform the meaning of the Brazilian performative scene.

**KEYWORDS:** technology, communication, ethnography, qualification, theatre

### 1 | INTRODUÇÃO

O ensaio a seguir está comprometido com as perspectivas metodológicas de estudos etnográficos, sendo assim apropriação da pesquisa, distanciamento e aproximação são questões abordadas no percurso. Um dos pontos críticos apontados foi a relação das artes cênicas com as tecnologias disponíveis, como meio de produção, bem como as transformações que ocorrem frente ao desenvolvimento e o acesso a elas. Embora houvesse resistência frente ao processo de aprendizagem combinado com

a tecnologia, passei a debruçar-me sobre o que seria tecnologia nas artes da cena para levar a questão às suas últimas consequências. Além disso, o contexto em que vivemos no Brasil forçou-me a refletir sobre o acesso aos meios de produção de obras de arte e o modo como as ferramentas de Educação à Distância (EaD) podem ser pontes de empoderamento.

A escolha de uma plataforma de EaD de treinamento para atores (Margolis Method) deveu-se a insuficiência de diálogo sobre o teatro enquanto relação no meio digital. Acredita-se que a impossibilidade se deve ao fato de haver poucas discussões interessadas em observar o avanço dos meios de comunicação e da tecnologia como mais uma possibilidade de pesquisa da performatividade em artes cênicas. Ao mesmo tempo que essa relação cria novos termos para a articulação, trazer um novo ambiente de relacionamento pode ser intimidador aos que desejam a manutenção da forma e conteúdo de uma arte conservadora; inclusive em suas formas de distribuição e difusão, criando a permanência dos mesmos poderes simbólicos, e concretos, sobre as múltiplas realidades estéticas locais.

O recorte da pesquisa foi limitado dessa forma, para que fosse possível avaliar teorias maiores comprometidas, tanto com uma memória corporal que performa histórias de sua própria cultura (enquanto identidade), quanto com uma forma de exercício dos fazedores de arte que lidam com seus contextos e situações históricas de limitações e expansões.

Há 2 anos, num dos coletivos que construí, foi produzida uma performance para a inauguração do Parque do Jóquei, fruto de uma luta de mais de 40 anos, pela preservação de nascentes ali situadas. A apresentação intitulada Projeteu (disponível em: <https://m.youtube.com/watch?v=G7CGj4BF-k4>, consulta em 05/12/2018) foi elaborada no fim de 2015. No início do ano seguinte, na inauguração do Parque fiz um trabalho que se aproximava do conceito de net-art. No entanto, com a precariedade da conexão de internet, resolvemos adaptar a performance para uma interação com o público via kinect (equipamento que detecta movimento com um sensor e traduz na imagem já projetada com interação de outros elementos gráficos). Utilizamos um sistema de video mapping, embora primitivo mas de fácil manipulação, enxuto para carregarmos e com o princípio maior de ser numa linguagem em que o público jovem estivesse habituado. Projeteu misturava a ideia de interagir com uma tecnologia realizando uma obra arte que tivesse que ser capturada somente naquele instante. O público mais jovem faria o resto. Apesar de toda a complexidade do processo, deparamo-nos com a seguinte situação: o público daquele momento não era mais aquele jovem que idealizamos. Eram em sua maioria idosos ou crianças tão pequeninas que olhavam com curiosidade para o evento. O espectador que encontramos estava habituado a assistir e intervir o menos possível na obra de arte. Realizamos a atividade, porém com pouca interação. Análises sociais variadas são possíveis. A experiência performática pode nos orientar a uma reflexão que é anterior e independente do avanço da tecnologia: o uso da ferramenta ou a apreensão dessas novas tecnologias ainda é apassivadora

das massas. Mesmo as novas tecnologias que apresentam realidades aumentadas como inovações estão ainda pressupostas sobre bases de desfavorecedoras da apreensão do meio tecnológico. Estão mais interessadas na distribuição de um produto acabado que possa ser rapidamente consumido. Além disso, as bases em que são construídas nossos equipamentos culturais e a forma com que são apresentadas nossas obras de arte como se o consumo fosse prioridade. Em nossa realidade magra e crua, teremos pouco a compartilhar se ainda for reproduzida uma lógica em termos de avanço tecnológico sem o poder de acesso e condições com equidade, seja ela digital, espiritual, ou de realidade aumentada.

Enfim, a performance abordava questões da performance e da tecnologia. Os engates começaram já na preparação, desde a narrativa poética que queríamos seguir até a dança, mais aproximada de um jogo entre música e corpo performático. Foi a primeira concretização do problema latente que passou a se tornar flagrante na atuação. A dificuldade de reunir um grupo comprometido com o fazer artístico voltado para a profissionalização - livre da rotina de procurar se integrar em grupos já estabelecidos ou dependentes de um mercado impermeável à criação dos artistas (ou seja, mais comprometido com um tipo de produção comercializável) - levou-me a repensar em uma formação que pudesse ser um treinamento disciplinado e criador e, ao mesmo tempo, colaborador quando no jogo performático. Em meados de 2017, realizei uma oficina sobre o Método Margolis me colocando sob esse risco entre tecnologia e arte.

## **2 | CADERNO DE CAMPO: APONTAMENTOS E RUMOS PARA UMA RELAÇÃO TEATRO-TECNOLOGIA**

Assim como, inovações na cena - como o uso da iluminação para o teatro expressionista - trouxeram novas temporalidades, espacialidades e novos modelos de atuação, a sociedade em rede está produzindo novas relações e diversas cenas se descortinam no contexto atual (FOLETTTO, 2011). O Brasil e seus debates dentro da área teatral acabam sendo inseridos no campo das descolonizações artísticas e mundo pós-colonial. Raramente são consideradas as variantes particulares da cena brasileira; e tanto internamente como externamente, avalia-se o teatro brasileiro e suas formas de transmissão do saber sob a lente europeizada e europeizante.

A escolha metodológica do caderno de campo como instrumento de pesquisa, paralelamente a pesquisa corporal, permitiu a captação qualitativa gestual que outros meios encobrem. Sobre o uso do caderno de campo como ferramenta, Magnani (2012) explica:

“Tomando como referência a expressão com que Geertz (1983) caracteriza os dois momentos constitutivos da prática etnográfica, *experience-near* e *experience-distant*, pode-se dizer que o caderno de campo situa-se justamente na intersecção de ambos: ao transcrever a experiência da imersão, corresponde a uma primeira elaboração, ainda vernacular, a ser retomada no momento da *experience-distant*. Quando já se está “aqui”, o caderno de campo fornece o contexto de “lá”; por outro

lado, transporta de certa forma para “lá”, para o momento da experience-near, a bagagem adquirida e acumulada nos anos gastos “aqui”, isto é, na academia, entre os pares, no debate teórico.” (MAGNANI, 2009, disponível em: <http://www.n-a-u.org/Magnanicadernodecampo.html>, consulta em 02/12/17)

Seguindo a premissa metodológica do autor, o estudo aqui realizado buscou trazer esse debate de mudança de um zoom (aproximação e afastamento) metodológico de lentes, de olhares, que a pesquisa impele (BARTHES, 1980).

Inicialmente, os exercícios se demonstravam bem rigorosos fisicamente e ainda não havia uma percepção sobre qual seria o sentido teórico ou orgânico do treinamento, apesar de ter participado da oficina introdutória ao método. Havia apenas a sensação de que o delineamento dos exercícios lapidaria movimentos corporais e esse se estabeleceria em minhas memórias musculares, físicas. Esses movimentos seriam acionados na ação do jogo dentro de uma coletividade ou mesmo num jogomonólogo.

Esperava-se que o treinamento rascunhasse movimentos para que se pudesse desenvolver o gesto quando em jogo, em cena. Ao longo do treinamento, apesar de já adquirida habilidade, foi notado que o tipo de performance mudou quando em qualidade de cena. Se por um lado, os artistas ganhassem mais perícia com jogos propostos com outros elementos; no Método, o desenvolvimento de uma relação entre os atores ainda precisa ser desenvolvido. Essa continua sendo uma barreira, mesmo em se tratando de treinamentos mais voltados para um currículo a ser cumprido por meio das disciplinas. Com o passar das aulas o desenho (design) do treinamento, que passou a ser elaborado, provocou ideias de o que se passava com pequenos limites e as fronteiras rígidas do corpo físico, como no jogo com o objeto (bastão e mala - exercícios comentados em tópico seguintes).

O fato levou ao desdobramento da questão para uma ramificação teórica de que não seria possível exigir a mesma relação cênica e performática que os treinamentos, até então, conhecidos. A grosso modo, é impossível exigir os mesmos resultados cênicos sob outras condições de produção, espaciais e temporais. A asserção parece óbvia, embora ainda exijamos o mesmo resultado apesar dos diversos treinamentos com diferentes conteúdos e formas de produção. Daí, obedecer a qualificação da metodologia, ou mesmo do teatro, com a mesma régua tradicional e não sob as particularidades de cada caso, seja ele do método ou da realidade local, regional ou nacional.

### **3 | MÉTODO MARGOLIS**

Até o período da escolha da pesquisa, setembro de 2017, a plataforma foi a única legitimada pela International Federation for Theatre Research (IFTR). A plataforma do método Margolis se apresentou como uma forma interessante de pesquisa e instigadora de novas formas de performances e teatralidades. O método de treinamento

de atores Margolis surgiu no início dos anos 1980, em Nova Iorque (EUA), com a intenção de formar artistas autônomos. Apesar de as linguagens das artes terem sua especificidade e jogo, com parceiros, o método demonstra uma forma de treinamento poético-expressivo, aparentemente, mais individualizado. Enquanto muitas técnicas atuais pretendem o jogo teatral do grupo e fixados em uma formação coletiva (embora fragmentada em disciplinas que mal se articulam, o que acaba por ser uma discrepância frente a formação que se pretende forjar na conjunção), o método Margolis aponta para uma formação coletiva e, no entanto, oferece treinamentos que são individuais. Oferece um treinamento em e-learning, para que cada artista possa praticar e trazer novas contribuições a partir de sua experimentação para seu coletivo artístico. Em linhas gerais, o treinamento se orienta pelas particularidades de cada prática artística e aponta para um exercício universal. Apontar para algumas contribuições no campo da cidadania em relação à formação de artistas nessa plataforma parece desafiar as formas das escolas de atuação brasileira da atualidade. Fato que chamou atenção para a pesquisa é de que o treinamento foi, primeiramente, elaborado para artistas das artes cênicas e depois foi expandido para artistas de outras áreas. Analisar como as TDICs (<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>, consulta em 12/01/2018) se articulam aos novos fazeres artísticos e de aprendizagens pode nos dar uma oportunidade metodológica para tratar sincronias e assincronias tecnológicas e estéticas no Brasil.

O tópico constitui grande relevância para a relação do teatro com as práticas sociais articuladas à cidadania, já que possibilita uma investigação sobre o cenário de produção de ferramentas de aprendizagem artísticas tal qual novas estéticas frente ao cenário brasileiro por meio dessas comunidades imaginadas e interligadas por novos meios de produção.

A formação de artistas a distância parece ser uma missão impossível se tratada sob a perspectiva dos treinamentos tradicionais. O método Margolis foi testado em sua especificidade enquanto formato complementar para artistas que não podem fazê-lo presencialmente. Os encontros presenciais foram etapas anteriormente cumpridas na presente pesquisa. Esses podem ser feitos por diferentes níveis de profissionais ou interessados, pois o método exige que haja formação contínua e que se leve em consideração o conteúdo, realidade e experiência de cada indivíduo para haver uma construção em si, e em seguida uma produção coletiva.

A plataforma escolhida é específica para artistas que procuram tomar consciência de seus gestos (*gestus*) em sua performance, qualquer que seja sua linguagem (artes cênicas, música, artes visuais, dança ou a transversalidade dessas). Tratarei nesta pesquisa o treinamento voltado para as artes cênicas. No website do Método Margolis (<http://www.margolismethod.org/online-learning>, consulta em 04/11/2017) encontram-se informações sobre dinâmica a partir da plataforma e trataremos adiante os detalhes de operação.

Embora seja rica a análise do discurso de negociação e valorização para o

consumo do método, nesta pesquisa avaliamos mais o treinamento do que o discurso ou a propaganda da plataforma. Bem como, a acessibilidade ao método não será tema desse trabalho, já que a maior parte dos métodos online com reconhecimento e legitimidade pública são pagos e há poucas problematizações sobre esse acesso a classes subalternas. Sendo o reconhecimento e legitimidade padrões que passam a ser mediados pelo valor atribuído ao plano de marketing de cada empresa, fazendo com que a avaliação de cada curso ou formação sejam medidos pelo valor que se paga. Assim, uma das justificativas apresentadas como vantajosas para a prática dos artistas é:

“Adapte seu treinamento aos seus horários para suas necessidades criativas e seu modo de vida. A navegação intuitiva confere vantagem a todas as oportunidades de aprendizagem e oferecem melhor acesso às ferramentas. A escolha é sua em adaptar um treinamento por 5 minutos ou 5 horas. A decisão de treinar uma aula inteira, rever um único exercício ou apenas assistir a uma construção de aquecimento para um ensaio ou uma audição está em suas mãos.” (<http://www.margolismethod.org/online-learning>, consulta em 04/11/2017)

Muitas plataformas de EaD atuam nesse sentido, mas nenhuma delas avalia os limites da viabilidade: forma, novos tipos de relações que são criadas a partir desse meio, conteúdos e possibilidade de melhoramentos (será que serve para todos?). Procurei manter a frequência de no mínimo uma aula na semana. Embora, esse ideal nunca fosse atingido. Muitas vezes prossegui com o tema inteiro em cerca de 3 dias. Ora por motivos da rotina diária de trabalho, ora por motivos de insatisfação com apenas um vídeo. As elaborações (o entender o exercício) tiveram pouca regularidade; e um dos motivos que atribui a isso foram níveis de dificuldade individuais de cada tema, pois a proposta aqui apresentada estava implicada numa experimentação menos comprometida com a comparação à formação coletiva. Embora muitas vezes tenha recorrido a uma parceira de atividade que balizou algumas elaborações. Busquei estratégias próprias aos reveses que iam surgindo. E, portanto, a construção foi sinuosa como, para mim, é sinuosa a elaboração de um fazer em artes cênicas.

Dessa forma, a metodologia de trabalho consiste em aulas organizadas por temas, cada tema contém vídeo-aulas que abordam: introdução ao conceito do exercício, exercícios fundamentais, exemplos de esquetes, improvisações, sugestões de prática, além de um aquecimento inicial e finalização da prática corporal. Cada uma das aulas inclui informações adicionais tais como análises críticas sobre o método, vocabulário próprio, descrição do exercício e propostas de continuidade. A seguir, cada aula será descrita com anotações sobre o método e sobre as avaliações.

### **3.1 Tema 1: Expressando os mundos internos e externos da personagem**

Como hábito de todos as formações, o treinamento do Tema Um começa familiarizando os orientandos de como é a estrutura do treinamento e orienta de forma geral o vocabulário que é utilizado para o comando. Como afirmado anteriormente, existe um glossário disponível e é possível consultar a cada novo módulo pois há a

inserção de novos conceitos e novas nomenclaturas de ações.

Na Aula Um, foi possível fazer associações com uma metodologia de busca dos fragmentos, das partes físicas, que sustentam o movimento; principalmente no que tange ao estudo de cada detalhe anteriormente a atuação. Segundo o método pesquisado, primeiro parte-se da construção da personagem. Um entender o que se passa internamente. Notou-se que a prática individualizada trouxe uma reflexão de menos contraste externo e maior contraste interno, frente às questões de cada praticante. Algumas vezes, foi possível sentir que a prática se parecia como um se espelhar; foi a busca em se tornar o movimento. A continuação dessa atividade (Aula Dois e Três) se expressou no conhecer de onde parte o movimento, com exercícios de respiração, ressaltando que expansão e condensação necessitam de forças diferentes e que partem do Core (força e centralidade do abdômen). A relação da qualidade do peso com o entender a gravidade foram fundamentais para construir um crescimento e conhecimento corporal. Como se houvesse um desenvolvimento da apreensão da estrutura que realiza o movimento. Para tanto, jogos com movimentos que são denominados voluntário e involuntário são aplicados a fim de lapidar o que os atores constroem; enquanto uma personagem, ou traços dela começa a ser produzida. A demonstração de que um movimento surgido de uma centralidade apresenta, seja voluntário ou involuntário, uma reação que pode igualmente ser voluntária ou involuntária. Nesse gerar de um jogo surge uma dificuldade que é a continuidade e a ruptura do jogo. Foi identificado que um dos problemas foi uma visão externa que mediasse a regra por fora. Dessa forma, o mesmo treinamento foi repetido mais de duas vezes naquela semana para que se pudesse condicionar o início e o fim de cada esquete. Se por um lado, foi construído uma autonomia de regra, por outro num treinamento mais tradicional, o jogo seria mais mediado e negociado por um orientador e pelos próprios participantes.

Essas primeiras aulas causaram grande resistência como tudo o que é novo causa. Isso foi percebido, por exemplo, nos movimentos que para se transformar em um gesto teriam que ser completos (acabados) e, também, marcados na transição para outro movimento (como se houvesse um timing mesmo dentro de um jogo interno). Daí houveram percepções de quais músculos deveriam ser acionados para ativar e pontuar movimentos. Foram muitas descobertas iniciais que necessitaram paciência para entender o surgimento de uma escolha de resposta e que esse movimento vai formando um jogo (e nos outros Temas uma cena mais completa; aqui, apenas fragmentos foram montados e que puderam ser mais aproximados a formação de quadros, como semi-esquetes).

Assim, na Aula Quatro, uma preparação foi melhor aproveitada já que as aulas anteriores puderam ser bem estudadas por apresentarem o elemento da novidade com dificuldade e resistência a treinamentos pouco experimentados. O assunto da aula apresentou obstáculos para um treinamento individual. Algumas das videoaulas foram feitas em conjunto com uma companheira de trabalho e criação para que pudessemos

acelerar o processo visto que a pesquisa teve um tempo determinado para acabar e se transformar no presente ensaio. Foi continuado o exercício de transições entre movimentos voluntários e involuntários para sofisticar mais ainda cada mudança e acabamento do movimento. E dessa forma, polir mais ainda a expressão corporal para uma manifestação da intenção da personagem (conteúdo da Aula Cinco) com a finalidade de que a audiência consiga se envolver na relação estabelecida na cena. Como houve uma complexificação dos exercícios também houveram mais vídeo aulas teóricas e que, embora fossem importantes, traziam uma perda do aquecimento corporal conquistado no início da aula.

### **3.2 Tema 2: A relação dos atores com a respiração e a voz**

A matéria desse tópico foi basicamente exercícios de vocalização, alguns sem a voz propriamente e outros que poderiam ter frases completas ou apenas solfejos. As propostas iniciais tratavam muito mais do tomar consciência do instrumento vocal-corporal do que a própria qualidade da sonoridade em si. Portanto, respiração e gravidade foram pontos altos que ajudam os artistas com suas construções cênicas e de personagens. Foram exploradas relações de como o solo ajuda na expressividade do som, a partir de um entendimento da musculatura. Os exercícios utilizaram diversos planos para testar e avaliar como a sonoridade que partia do interior dos artistas poderiam ser controladas através da respiração; uma qualidade sensorial dos estados vocais.

Um dos destaques desse tema, em termos de qualidade de atuação, foi o processar a voz como resultado de um movimento corporal por inteiro; uma expressão completa que se articula juntamente com a vocalização. Portanto, exercícios musculares formaram um elo essencial para o sentido da construção da intenção da personagem. Foi possível explorar os conceitos de força e resistência nas 2 primeiras aulas: Apoio a Voz e Controlando a Ênfase a partir da Respiração e da Voz. Já nas aulas seguintes o foco foi em como criar uma ação em que seja possível enviar a voz para onde quiser. Isto é, mesmo que se esteja de costas para seu público, os exercícios demonstraram como criar um meio corporal para que a voz desempenhe um papel de acordo com a relação que está em cena. Houveram alguns ruídos quanto a vocalização que trouxeram questões mais profundas de como provoca-se a movimentação do ar e o entendimento desse na cena formavam uma situação. Como estratégia de facilitar o entendimento e avaliação da tarefa, além de realizar o exercício em dupla, houve a percepção de que se o exercício fosse realizado exatamente como o vídeo poderia ser balizado mais facilmente. Assim, poderia ser mais aprofundado. A partir desse ponto, também, passou-se a perceber que o fato de administrarmos nossas próprias gravações foi um agravante pois a atenção ficava difusa em muitas tarefas. Uma constatação a partir dessa proposição foi a de que haveria prioridades a serem elencadas, que em primeiro seria a qualidade do treinamento e se houvesse

foco o suficiente para administrarmos mais o audiovisual, então, seria feito. Avaliei a atuação dos primeiros vídeos e uma constatação pode ser feita a partir do aumento da qualidade de nossos trabalhos artísticos após o treinamento. Mesmo em trabalhos relacionados a educação artística, percebemos que houve uma maior conscientização na forma de abordagem dos processos. Uma anotação a ser destacada é a de que novas perspectivas puderam ser despertadas durante outras situações de gravação. Foi apresentado um jogo que antes parecia apenas da atuação na cena; o que se apresentou foi que a partir da percepção de uma câmera como elemento técnico-audiência-artista houve mais um objeto inserido na relação do fenômeno cênico.

E, por fim, houve uma demonstração de como a vocalização poderia ser explorada através de uma mediação que a própria personagem impõe.

### **3.3 Tema 3: Os estados emocionais da personagem**

Exercícios pendulares (em que o foco da cena passa de um artista para outro por meio de gestos na atuação que orientam o foco do jogo cênico) foram sendo introduzidos desde a unidade anterior, no entanto, ficou mais evidente a necessidade da marcação do movimento entre os atores. No treinamento individualizado, foi preciso repetir várias vezes o mesmo treinamento para que a elaboração da atividade pudesse ser captada. O nível visceral como é tratado no resumo do tópico acaba sendo organizado na repetição das transições como uma forma de memória muscular/corporal e de compreensão do gesto pelo movimento. Uma das potências do Método bastante impactantes foi o fato de reconhecer o corpo e aproveitá-lo para todas as personagens em criação. A investigação começa numa concretude física e passa somente no fim de tudo pela narrativa (tanto que o tema só será abordado no Tema Cinco): “Explora o conceito de que o ator nunca estava totalmente vazio, mas cheio de uma qualidade de vazio. Nesse caso um estado da personagem está conectado com suas necessidades de viajar e de como as escolhas feitas no estágio espacial afeta o resultado final do que está sendo expressado.”

### **3.4 Tema 4: Ativando o espaço teatral**

Nesse Tema a mudança de condições espaciais definem a novas partituras de movimento; e, ao mesmo tempo, desenhar um novo espaço a partir da relação que se estabelece naquele espaço: “Conhecendo o espaço teatral, o ator pode vivificar o espaço teatral, os atores influem a audiência a sentir relações metafóricas ou tensões dramáticas entre as personagens, desvelando quão grande é o universo das personagens, quais tensões existem entre as personagens e muito mais. As aulas expõem aos atores a prática das habilidades concretas para explorar o espaço de forma poética para estimular tanto a criatividade dos atores quanto a da audiência.” Para essa proposta foram trabalhadas linhas de tensão como profundidade, inclinação e lateralidade através de relações estabelecidas com os objetos, com outros atores ou com o próprio espaço.

### 3.5 Tema 5: Imbuindo vida a objetos inanimados

Como já comentado nos itens anteriores, esse Tema insere objetos como parte do treinamento e desenvolve a transformação deles como extensões do jogo cênico: “Por meio de atribuição da gravidade, peso dramático e características matizadas, os objetos criam vida com um sentido metafórico além de seu sentido cotidiano.” Nessas aulas, o jogo é facilitado por um bastão e orienta as perspectivas dos atores no treinamento ao determinar a verticalidade e a horizontalidade por vetores geométricos. Assim, segue se desenvolvendo por meio de diferentes objetos como um aro e uma mala.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos destaques sobre uma relação de interlocução com os mediadores do método é uma avaliação rigorosa e honesta do próprio aprendiz, uma autoavaliação; como uma metodologia de afirmação do que se está fazendo, pensando em potências do que está acontecendo a partir das propostas de exercícios. No entanto, para haver aprendizagem é preciso se desdobrar no exercício; elaborar e aprofundar a situação que foi proposta. Utilizar a escuta corporal antes de usar a palavra-resposta foi um treinamento interessante para que o uso da tecnologia e da prática gestual fossem mais potentes. A escuta interna passa a ser um instrumento mais flagrante; se não houver o passo do aprendiz em ir até o objeto de pesquisa, não há como se enganar em meio aos exercícios diluindo-se nas práticas coletivas. No ambiente virtual, há a possibilidade para aprimorar essa relação em vários sentidos. As ferramentas de interação (fórum ou mesmo as gravações enviadas por e-mail...) podem provocar a diferença mesmo que o aprendiz estiver apenas revendo os conceitos que os alunos postaram que é recebido mensalmente via e-mail. Nessa plataforma, a interação fica reservada para os encontros presenciais que podem ser no encontro anual (IFTR ou encontro sobre o Método Margolis), por e-mail ou no envio de gravação para uma avaliação dos orientadores, ou, ainda uma videoconferência a ser agendada. As gravações passam por arguições, embora não sejam obrigatórias. Elas demonstram e compartilham uma atuação entre profissionais e pode mutuamente ir se aprimorando, tanto em método de transmissão (pelo lado dos instrutores), quanto em qualidade de trabalho daqueles que recebem o treinamento.

No caso dessa pesquisa, foram estabelecidos encontros com uma participante do mesmo método que foi um dos diferenciais que puderam ser percebidos foi o de poder visitar várias vezes suas anotações e vídeo-aulas para refletir novamente sobre sua escrita e sobre as perspectivas dos colegas. A maleabilidade do processo quanto a avaliação e autoavaliação foi com certeza um dos destaques da rigidez quanto a disciplina. Diferente da experiência presencial que se utiliza de métodos pessoais relacionais para uma memória gestual individual que é construída coletivamente,

o trabalho com plataformas digitais é um processo em construção contínua. Pude perceber que temos que nos orientar bem - frente ao que o curso pretende - desde a sua formação até a avaliação. O limiar do comprometimento e responsabilidade são a toda hora negociados e o desenvolvimento de tal habilidade, no quadro atual das formações em artes cênicas, atende pouco ao que se entende hoje por formação inicial. Por outro lado, no que tange ao desenvolvimento de artistas, que é o objetivo da plataforma, avalio que diante das circunstâncias propostas o método atinge seus objetivos de: aprimoramento da experiência da escuta, da presença por meio de um treinamento extremamente físico; e que pode ser combinado com outros treinamentos presenciais. Esse fator se deve a natureza de autonomia em que o Método foi elaborado e proposto. Há muito o que se desenvolver na área. Esse ensaio apontou questões, a partir de um treinamento estranho aos artistas em artes cênicas.

As novas tecnologias apresentam um novo paradigma de ensino-aprendizagem que não pode ser comparado ou adaptado ao modelo tradicional em que estamos imersos. Essa proposta de adaptação é insuficiente já que apresenta um ambiente novo de relação. O meio e a linguagem acabam por definir o modo e a forma artística. Desejar que a metodologia EaD seja suficiente e caiba no modelo tradicional de prática de teatro é um constranger uma linguagem a outra; uma natureza a outra. Uma das possibilidades de desenvolvimento dessa pesquisa após as avaliações da teoria e prática é a de que o diálogo entre os diferentes universos tenha que ser gradual e igualitário. Já que essa tecnologia nos dá um panorama de abertura, em termos de autonomia, frente aos caminhos pré-estabelecidos por currículos de ensino manipulados para se preservarem sob o mesmo paradigma de poder político e econômico. Surgem, também, confinamentos sociais quando se tem em conta o ferramental individualizado e o acesso a esse conhecimento - num sentido de que o problema da acessibilidade da proposta é apenas um dos fatores da cadeia da produção artística. Além de todas essas considerações, existe a variante das múltiplas realidades, espacialidades e temporalidades que cada treinamento apresenta em sua especificidade para cada situação, conjuntura e condições concretas.

A vontade de que haja uma única verdade que seja capaz de atender a todos os problemas e contextos é utópica e reducionista. As transformações impostas pela modernidade do capital são a de que haja possibilidade de uma segurança imatura de modos de fazer arte e outras atividades como se houvessem formas dadas e fórmulas prontas. Nesse sentido, a atuação em prol da apreensão das novas tecnologias, e como isso transforma nosso fazer artístico, torna-nos agentes potentes e conscientes da prática. Refletir sobre aspectos que nos tornam cada vez mais problematizadores e questionadores das relações mediadoras do nosso fazer, gera caminhos alternativos e desponta novos fazeres frente ao cenário conservador atual.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ARAÚJO, G. (1999) **Teatro na Educação**: o espaço de construção de consciência político-estética, Tese (Doutoramento: USP), São Paulo.
- ASLAN, O. **O ator no século XX**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. **A Arte Secreta do Ator**. Campinas: Ed. Hucitec, 1995.
- BARTHES, R. **A Câmera Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BARTHES, R. **Escritos sobre Teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BELLONI, Maria Luiza. EDUCACÃO A DISTÂNCIA E INOVACÃO TECNOLÓGICA. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 1, p. 187-198, 2005 <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n1/10.pdf>> consulta em: 07/06/2017
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.
- BOAL, A. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1988.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Lisboa: Portugalia, 1967.
- BRECHT, B. **Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1967.
- BROOK, P. **O Teatro e seu Espaço**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1970.
- CARLSON, M. **Teorias do Teatro**. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.
- CARVALHO, Sérgio (org.). **O teatro e a cidade**: lições de história do teatro; ciclo de palestras ocorrido no Centro Cultural São Paulo de 6 a 31 de outubro de 2001. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 2004.
- CASCUDO, L.C. **História dos nossos Gestos**. São Paulo: EDUSP, 1981.
- COHEN, R. **Performance enquanto Linguagem**. São Paulo: EDUSP, Perspectiva, 1989.
- CUNHA, N. **Dicionário SESC**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- FOLETTTO, Leonardo Feltrin. **Efêmero revisitado**: conversas sobre teatro e cultura digital. Santa Maria: Baixa Cultural, 2011.
- GUINSBURG, J. **Diálogos sobre Teatro**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- GUINSBURG, J.; FARIA, J.R.; LIMA, M.A. (Orgs.). **Dicionário do Teatro Brasileiro**. 2a edição. São Paulo: Perspectiva/ Edições SESC SP, 2009.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Ed. Perspectiva.

- KOUDELA, I. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.
- LASSALE, J. e RIVIERE, J-L. **Conversas sobre a Formação do Ator**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MAGNANI, J.G.C. **Da periferia ao centro**: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- MICELI, S. **Por uma história social da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- MOSTAÇO, Edécio (org.). **Para uma história cultural do teatro**. Florianópolis/Jaraguá do Sul: Design Editora, 2010.
- OLIVEIRA, A.C.de. **Fala Gestual**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.
- PEIXOTO, F. **Uma Introdução ao Teatro Dialético**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.
- RECTIR, M. **Comunicação não-verbal**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.
- RIDENTI, Marcelo. **Em busca do povo brasileiro**. Rio de Janeiro, Record, 1999.
- ROSENFELD, A. **Teatro Moderno**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1985.
- ROUBINE, J.J. **A Linguagem da Encenação Teatral**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.
- VASCONCELLOS, L.P.S. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM Editores S/A, 1987.

## APRESENTAÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS COMO ATIVIDADE NO ENSINO REGULAR BÁSICO

**Rodrigo Schaefer**

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão  
Florianópolis – Santa Catarina

**Paulo Roberto Sehnem**

Associação de Pesquisa e Extensão em Educação de Joinville - APEEJ  
Joinville – Santa Catarina

**RESUMO:** Recentemente, possibilidades para comunicação despertam interesse em áreas como ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Luna (1995), Sehnem (2006) e Luna e Sehnem (2013) destacam que o sucesso do ensino e aprendizagem se deve a características e a recursos da prática de ensino como atividade e ressaltam a necessidade de um remodelamento ou reordenamento dos componentes dos programas de cursos de línguas no Ensino Regular Básico. Defendemos que o uso da telecolaboração, definida por O’Dowd (2013) como o uso de ferramentas online para o desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos, converge para o ensino de línguas como atividade. Esse estudo tem como objetivo apresentar uma lista de elementos que devem fazer parte da nossa proposta teórico-metodológica para o Ensino Regular Básico oportunamente, quais sejam: aprendizagem de acordo com os interesses

e as necessidades dos alunos; possibilidade de introduzir uma abordagem intercultural e; oportunidade de praticar oralmente a língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** telecolaboração; aprendizagem de línguas online; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras; Ensino Regular Básico; Educação Básica.

**ABSTRACT:** Presently, possibilities for communication are of interest in areas such as teaching and learning foreign languages. Luna (1995), Sehnem (2006) and Luna and Sehnem (2013) point out that the success of teaching and learning is due to characteristics and resources of the teaching practice as activity and underline the need for a remodeling or reordering of the components of the syllabus of language courses in Basic Regular Education. We maintain that the use of telecollaboration, defined by O’Dowd (2013) as the use of online tools to develop students’ language skills, is in line with the teaching of languages as activity. The objective of this study is to present a list of elements that should be part of our theoretical-methodological proposal for Basic Regular Education in due course, namely: learning according to the students’ interests and needs; the possibility of introducing an intercultural approach and; the opportunity to practice orally

the foreign language.

**KEYWORDS:** telecollaboration; online teaching and language learning; teaching and learning foreign languages; Basic Regular Education; Basic Education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Oportunidades de comunicação no mundo atual têm despertado interesse em áreas como ensino e aprendizagem de línguas estrangeira (de agora em diante LE). Isso pode ser percebido em documentos oficiais e declarações políticas, e se encontra cada vez mais incorporado ao discurso e aos currículos de ensino de LE. Neste sentido, Byram (2011) afirma que:

Todas as declarações de políticas sobre ensino de línguas – sejam as de carácter internacional como o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MARCO, 2001), os currículos nacionais ou inclusive as explicações que os centros educacionais e universidades oferecem aos alunos e a seus pais – mencionam hoje em dia a importância da “comunicação” e a “competência comunicativa”. (BYRAM, 2011, p. 36, nossa tradução).

Segundo Sehnem e Luna (2013), esta competência comunicativa esperada, que é a união do conhecimento linguístico com a capacidade discursiva que permite ao aluno expressar-se e fazer-se entender tanto no registro oral quanto no escrito, tem sido recentemente ressaltada como diferencial no mercado de trabalho, sendo objetivo a ser alcançado em um curso de LE.

De um modo geral, escolas regulares (públicas e privadas) de diversos países têm recebido críticas por não alcançarem objetivos comunicativos. De maneira semelhante, é bastante comum que estudantes de cursos de LE do Ensino Regular Básico no Brasil concluam o Ensino Médio sem a habilidade de se comunicar razoavelmente na língua alvo. Por esse motivo, o objetivo deste estudo é apresentar uma proposta teórico-metodológica para o professorado que trabalha no Ensino Regular Básico.

Luna (1995), Sehnem (2006) e Luna e Sehnem (2013) ensaiam a caracterização do ensino de línguas como disciplina e como atividade. Para os autores, a modalidade disciplina está ligada às escolas cuja denominação é conhecida como regular (ER), mantida em escolas tanto públicas LE como privadas. Suas principais características são: 1. única opção de LE na escola; 2. livro didático como única ferramenta de ensino (normalmente); 3. elevado número de alunos em sala; 4. métodos não assimilados pelos professores; 5. professores com insuficiente conhecimento de uma ou mais habilidades linguísticas; 6. obrigatoriedade do ensino contrariada pela não reprovação e; 7. falta de credibilidade no aprendizado por parte do aluno e até do professor. Por outro lado, a modalidade atividade configura os tradicionalmente chamados “cursinhos”, tais como os de computação, judô, balé e natação. Suas principais características são: 1. várias opções de LE; 2. carga horária quase nunca inferior a três horas semanais; 3. grupos com número reduzido e nivelado de alunos; 4. apoio em livro e em outros materiais didáticos; 5. professores (em sua maioria) qualificados e treinados num

método ou abordagem específicos; 6. aprovação ou progresso por mérito e; 7. crédito na eficiência e sucesso no seu resultado final.

Para muitos professores de línguas e educadores do Ensino Regular Básico, pode parecer difícil proporcionar a seus alunos um contato com a LE cujos resultados sejam comunicativos e interculturais. A esse respeito, O'Dowd (2006) salienta que as tecnologias online podem prover meios para que o referido contato seja plausível. Assim dito, a pergunta que sucedeu à publicação de Luna (1995) e se mantém como lacuna científica desde então é a seguinte: como abordar uma LE, tal como o inglês e o espanhol, como atividade no rol de disciplinas do Ensino Regular Básico do Brasil?

As respostas a essa pergunta convergem para uma relação direta que defendemos entre a abordagem como atividade e a utilização da telecolaboração. O'Dowd (2013) define telecolaboração como “a aplicação de ferramentas de comunicação online para reunir aulas de aprendizes de línguas em locais geograficamente distantes para desenvolver suas habilidades em LE e a sua competência intercultural através de tarefas colaborativas e trabalho de projeto” (p. 123, nossa tradução). Um modelo específico de telecolaboração é o teletandem. Para Telles (2015), “teletandem é um contexto virtual, autônomo e colaborativo no qual dois falantes de línguas diferentes utilizam recursos de tecnologia VOIP (texto, voz e imagem de webcam) para ajudar o parceiro a aprender a sua língua materna (ou língua de proficiência)” (p. 604). As sessões de interação no teletandem costumam ocorrer pelo Skype. Esse contexto online de aprendizagem de línguas tem três princípios norteadores: reciprocidade, autonomia e uso separado das línguas (TELLES, 2009). Autonomia está relacionada com o compromisso de ambos interagentes (os aprendizes de línguas no teletandem) tanto com a sua própria aprendizagem quanto com a de seu parceiro(a), ao passo que reciprocidade está associada com o apoio mútuo e com a interdependência entre dois aprendizes, a fim de se alcançar os objetivos esperados por meio dessa parceria (BRAMMERTS, 1996). O uso separado de línguas, por sua vez, estabelece que as duas línguas não devem ser misturadas (VASSALLO; TELLES, 2006).

Outro modelo de telecolaboração é o “The Cultura Exchange Programme”, o qual diz respeito a um ambiente híbrido de aprendizagem criado por Furstenberg no MIT (Massachusetts Institute of Technology), Estados Unidos. O Cultura guarda em sua gênese o interesse em ensinar língua e cultura como algo indissociável e, segundo Furstenberg (2016), seu objetivo consiste em envolver os estudantes constantemente com outras culturas.

Considerando que a telecolaboração permite a prática oral com falantes de LE, outra pergunta geradora do objeto de pesquisa é a seguinte: como a telecolaboração possibilita o ensino da LE como atividade no Ensino Regular Básico brasileiro? Com o intuito de responder a essa pergunta, na próxima seção apresentamos uma lista de elementos que devem integrar nossa proposta teórico-metodológica para as aulas do Ensino Regular Básico. Destacamos que é com base nas teorizações principalmente da área da telecolaboração que essa lista se erige.

## **2 | ELEMENTOS QUE DEVEM COMPOR NOSSA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

### **2.1 Aprendizagem de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos**

Como vimos, um dos princípios norteadores do teletandem é autonomia. Em consonância com esse princípio, por não existir necessariamente a determinação de um tópico a ser discutido por um professor, por exemplo, os próprios alunos podem selecionar os assuntos que querem debater e inclusive a forma como pretendem conversar e lidar com esses assuntos. Isso também permite dizer que, contrariamente a contextos de ensino e aprendizagem de LE em que os conteúdos e temas são propostos, por exemplo, pelos livros didáticos, os quais nem sempre despertam motivação, os alunos próprios podem decidir por temas com os quais têm maior identificação e que estejam em conformidade com seus reais interesses e necessidades.

Atrelado à visão de ensino como disciplina, modalidade explicitada na Introdução, não raras as vezes os alunos do Ensino Regular Básico buscam uma escola especializada no intuito de encontrar condições que vão ao encontro de seus reais interesses ou à sua necessidade como aprendiz de línguas. Diante disso, em sintonia com o contexto do teletandem, o que está coerente com a visão de ensino como atividade, os alunos podem eles próprios optar pelos assuntos que desejam debater. Outra possibilidade é o aluno da escola brasileira sugerir ao seu parceiro da escola estrangeira um assunto linguístico específico ou um aspecto cultural referente ao país de seu parceiro (a). Nesse caso, as sessões online se desenvolveriam a partir de uma necessidade ou interesse por parte do próprio(a) aluno(a).

### **2.2 Possibilidade de introduzir uma abordagem intercultural**

Em primeiro lugar, existe a possibilidade de lidar com assuntos interculturais por meio da telecolaboração (BELZ, 2002). Portanto, em função do contato com alunos de outros países e culturas, o qual pode ser proporcionado através do desenvolvimento de atividades telecolaborativas, o encontro intercultural nessas circunstâncias é real.

Apesar de reconhecermos a necessidade de abordagem comunicativa no ensino de línguas do Ensino Regular Básico, pressupomos que ela não seja suficiente para a formação integral do aprendiz em razão de que, de acordo com Hanna (2015), a abordagem intercultural também deve ser adotada. De acordo com a autora, “ao mover-se de uma cultura para outra o aprendiz de línguas se transforma num “aprendiz intercultural”, e, como tal, necessitará de uma abordagem intercultural em seu aprendizado” (p. 2, ênfase da autora).

Dentro da perspectiva de ensino de línguas como atividade, os resultados do

estudo de O’Dowd (2006) ajudam a corroborar o nosso argumento de que atividades telecolaborativas podem ser convenientes para a inclusão de uma abordagem intercultural. Em seu estudo, o autor constatou que a utilização de videoconferência para o desenvolvimento de um projeto telecolaborativo num país europeu favoreceu a aprendizagem intercultural de seus alunos universitários, dado que eles puderam levantar questionamentos e esclarecer dúvidas voltadas a questões culturais do outro país.

### 2.3 Oportunidade de praticar oralmente a LE

Visto que para Leone e Telles (2016) no teletandem dois alunos ajudam o parceiro(a) a aprender a sua língua (nativa ou outra) por meio de colaboração sincrônica online, por exemplo, o Skype, é possível perceber como esse contexto telecolaborativo pode propiciar uma prática significativa da LE. Evidentemente, conforme já foi explicado, um dos princípios norteadores do teletandem é a separação de língua (VASSALLO; TELLES, 2006), ou seja, a prática de cada um dos dois idiomas em quantidade iguais de tempo. Por exemplo, em uma sessão com duração de uma hora, trinta minutos em português e trinta minutos em inglês.

Num modelo de telecolaboração como o teletandem, é possível dar a oportunidade para todos os alunos praticarem a LE oralmente. É possível, do mesmo modo, ampliar formas de prática da língua, por exemplo, o aluno da escola brasileira pode sugerir com seu parceiro(a) da escola estrangeira um horário extraclasse para um encontro online.

## 3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os trabalhos de Luna (1995), Sehnem (2006) e Luna e Sehnem (2013) mostram que o sucesso do ensino e aprendizagem de línguas se deve a características e a recursos da prática de ensino como atividade e apontam para a necessidade de um remodelamento ou reordenamento dos componentes dos cursos de línguas no Ensino Regular Básico. A telecolaboração como campo de estudos e possibilidade teórico-metodológica se alinha com as disposições tecnológicas atuais e permite ao docente introduzir elementos que aproximam os alunos com atividades que podem gerar motivação para o aprendizado de outras línguas.

## REFERÊNCIAS

BELZ, J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. **Language Learning & Technology**, v. 6. n.1, p. 60-81, 2002.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In.: Little, D.; Brammerts, H. (Ed.). A guide to language learning in tandem via the internet. **CLCS Occasional Paper**, n. 46. Dublin: Trinity College, Dublin. p. 9-22, 1996.

BYRAN, M. Competencia intercultural y competencia comunicativa intercultural: un reto para la enseñanza de lenguas. In: POWELL-DAVIES, P.; OTERO, J. (Ed.). **Word for Word Palavra por palavra**: El impacto social, económico y político del español y del inglés. Espanha: Instituto Cervantes, British Council e Editora Santillana, 2011. p.35-46. Disponível em: [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/381617\\_COMPLETO.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/381617_COMPLETO.pdf) > Acesso em: 20 mai, 2017.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Madrid: Anaya, 2001.

FURSTENBERG, G. The Cultura Exchange Programme. In: O’Dowd, R; Lewis, T. (Eds.). **Online Intercultural Exchange: Policy, Pedagogy, Practice**. New York: Outledge; p.248-255, 2016.

HANNA, V. L. H. O viés intercultural no ensino de línguas estrangeiras: aprendizes como etnógrafos modernos. In V. L. H., Hanna (Ed.). **Linguagens e Saberes: estudos linguísticos** (Vol. 1, p. 91-103). São Paulo, SP: Annablume Editora, 2015.

LEONE, P. ; TELLES, J.A. The teletandem network. In O’Dowd, R; Lewis, T. (Eds.), **Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice** (pp. 241–255). New York: Routledge, 2016.

LUNA, J. M. F. O Ensino de Inglês como Disciplina e como Atividade: algumas considerações. **Alcance**, v.2 n.1, p.51-58, 1995.

LUNA, J. M. F.; SEHNEM, P.R. Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística. **RBPAE**, v.29, n.3, p.445-462, set/dez, 2013.

O’DOWD, R. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: J.A Blez and S. Thorne (eds.). **Internet-mediated intercultural Foreign Language Education**. Boston MA: Heinle and Heinle. (pp. 86-120), 2006.

\_\_\_\_\_. Telecollaboration and CALL. In M. Thomas, H. Reindeers, & M. Warschauer (Eds.), **Contemporary computer-assisted language learning** (pp. 123–141). London: Bloomsbury Academic, 2013.

SEHNEM, P. R. **Ensino de espanhol como língua estrangeira: disciplina x atividade**. 2006. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIVALI, Itajaí, 2006.

SEHNEM, P. R. LUNA, J. M. F. Estratégias para o ensino de espanhol como atividade na escola pública. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 97-115, jan./jun, 2013.

TELLES, J. A. (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies**. DELTA [online], vol.31, n.3, pp.603-632, 2015.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in-tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPECIALIST**, v. 27, n. 1, p. 83-118, 2006.

### **Ana Paula Martins Corrêa Bovo**

Departamento de Letras e Linguística  
UEMG/Ibirité/PUC-MG  
Belo Horizonte – MG

### **Andréa Lourdes Ribeiro**

Departamento de Letras e Linguística  
UEMG/Ibirité  
Belo Horizonte – MG

### **Alanna Landim**

Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEFET  
Belo Horizonte – MG

**RESUMO:** De forma geral, o percurso do Blogário consiste na construção de um processo significativo de aprendizagem no ambiente universitário, envolvendo o uso do ciberespaço. A ideia é estimular os alunos a criarem textos coletivos, produzidos e compartilhados segundo a lógica dos blogs e dos glossários. Acreditamos que, dessa maneira, incentivamos, de forma concomitante, a apropriação de saberes próprios da esfera acadêmica, a reflexão sobre a vivência deste aprendizado e o uso do ciberespaço como possibilidade formative. O capítulo apresenta o que foi vivenciado até o momento na construção do Blogário, retomando ideias que inspiraram o planejamento metodológico desse processo de aprendizagem. A atividade Blogário é um percurso que possibilita a mescla

do ensino-aprendizagem em sala de aula com o ambiente virtual, utilizando o Google Docs para a escrita colaborativa on-line e o Blogger para o compartilhamento dos textos ou verbetes produzidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de escrita, letramento acadêmico, letramento digital

**ABSTRACT:** In general, the course of the Blogário consists of building a significant process of learning in the university environment, involving the use of cyberspace. The idea is to encourage students to create collective texts, produced and shared according to the logic of blogs and glossaries. We believe that, in this way, we encourage, concomitantly, the appropriation of knowledge proper to the academic sphere, reflection on the experience of this learning and the use of cyberspace as a formative possibility. The chapter presents what has been experienced so far in the construction of the Blogário, retaking ideas that inspired the methodological planning of this learning process. The Blogário is a journey that allows the blend of teaching-learning in the classroom with the virtual environment, using Google Docs for online collaborative writing and Blogger for sharing the texts or entries produced.

**KEYWORDS:** Writing practices, academic literacy, digital literacy

## 1 | INTRODUÇÃO

A primeira experiência com o Blogário foi apresentada no CIET/ENPED 2018, promovido pela UFSCAR. A segunda experiência foi apresentada no Simpósio de Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior, promovido pela UEMG. Para o presente capítulo, fazemos uma apresentação geral do que foi vivenciado até o momento, retomando ideias que inspiraram o planejamento metodológico do Blogário.

De forma geral, o percurso do Blogário consiste na construção de um processo significativo de aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente universitário, envolvendo o uso do ciberespaço. A ideia é estimular os alunos a criarem textos coletivos, produzidos e compartilhados segundo a lógica dos blogs e dos glossários. Acreditamos que, dessa maneira, incentivamos, de forma concomitante, a apropriação de saberes próprios da esfera acadêmica, a reflexão sobre a vivência deste aprendizado e o uso do ciberespaço como possibilidade formativa. O processo foi pensado com o especial intuito de desenvolver, para além da apresentação de “regras” standartizadas que teoricamente ensinam como produzir determinados gêneros textuais, um percurso de aprendizado sobre a produção, a circulação e a recepção de gêneros discursivos, o que contempla também o desenvolvimento de uma postura autoral do aluno frente ao arcabouço conceitual que permeia a esfera acadêmica.

A proposta de criação de um espaço para o Blogário, a sua denominação e a dinâmica de desenvolvimento das atividades que compuseram o processo estão ligadas a reflexões que temos feito em grupos de estudo e pesquisa (como o Laboratório de Estudos sobre a Docência – LEDoc e o grupo Aprendizagem, Linguagens e Tecnologias Digitais) a respeito de certas concepções de aprendizagem e de língua. Tais propostas e dinâmicas estão igualmente imbricadas na necessidade de enfrentar o grande desafio que é a inserção das tecnologias digitais como recurso didático para a formação inicial e como ferramenta de ensino-aprendizagem para o futuro professor.

Nosso intuito, neste texto, é apresentar as experiências vivenciadas, as ideias que estruturaram a base do planejamento e também refletir, de acordo com a avaliação dos resultados, sobre as perspectivas para o futuro.

## 2 | CONTEXTUALIZAÇÃO

As dificuldades vivenciadas pelos alunos em seu processo de inserção na escrita acadêmica, dificuldades que parecem ser comuns às instituições de ensino superior, direcionam os currículos na roteirização dos saberes. Da mesma maneira, é comum o relato de estudantes que encontram dificuldades em disciplinas com conteúdo específico, que requerem compreensão teórica. Por isso, a escolha para o projeto-piloto do Blogário foi a disciplina Leitura e Produção Textual.

Sem desconsiderar as dificuldades próprias do nosso alunado – muitas vezes geradas sim por um sistema de ensino com problemas estruturais e conjunturais – e

a necessidade de trabalho com aspectos textuais, gramaticais e teóricos bastante específicos; para quem acredita num processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e do conhecimento centrado nas práticas sociais concretas dos indivíduos, considerando as diversas ideologias, as relações de poder, a inserção do indivíduo na história, as culturas locais, as identidades e as relações entre os diversos grupos (STREET, 2014), fica evidente que os problemas relativos ao desenvolvimento da escrita na esfera acadêmica e à apropriação dos saberes teóricos próprios dessa esfera estão intimamente relacionados com as possibilidades (ou com a falta delas) de se estabelecer relações entre os conhecimentos já adquiridos pelos estudantes e os novos conhecimentos que eles devem desenvolver, além da falta de compreensão e, conseqüentemente, de significação, para o estudante, dos produtos gerados pelas atividades sociais típicas deste espaço – a produção científica.

Considerando o processo típico de todo aprendizado – que envolve sempre um certo “desconcerto” frente ao que ainda é desconhecido e alguma dificuldade inerente ao desenvolvimento de novos saberes, fazeres e agires –, é preciso, por outro lado, considerar a crescente distância entre as práticas culturais dos estudantes que estão entrando na universidade atualmente e as práticas próprias deste espaço. Afinal, grande parte das pessoas que entram hoje para cursar um curso de graduação vive uma cultura influenciada pelo grande (e vertiginoso até) desenvolvimento das TICs, das TDICs, da internet. Estamos em plena cibercultura, a qual convive com outras culturas, num processo permanente de múltiplas configurações sociais. Como nos lembra Rojo (2012), pensar a sociedade atual é pensar não somente na variedade de práticas letradas (reconhecidas ou não), mas considerar o profundo hibridismo dos processos e produtos. No livro *Multiletramentos na escola*, por exemplo, Rojo e Moura (2012), com base nesta ideia, procuram traçar caminhos para o desenvolvimento de um trabalho que normalmente envolve uso de “novas tecnologias”, entretanto, a proposta é partir das culturas de referência do alunado para ampliar o seu repertório cultural “em direção a outros letramentos”.

Considerando as dificuldades descritas acima e a necessidade de considerar o papel do professor enquanto sujeito que participa e que forma outros para participar das práticas sociais e comunicativas em circulação no ambiente virtual, o que engloba a atualização dos currículos das licenciaturas e a significação do ciberespaço em práticas de ensino-aprendizagem, fizemos a proposta do Blogário para turmas de Letras e Pedagogia da UEMG. (RIBEIRO; BOVO, 2018)

### 3 | IDEIAS INSPIRADORAS

Belloni (1999) retoma a ideia comentada por outros autores de que tecnologia e pedagogia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis na educação. Afinal, educar sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação

pessoal e direta com os estudantes. A sala de aula, por exemplo, poderia ser considerada uma tecnologia de acordo com esta perspectiva. Embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através da socialização e da linguagem, na modernidade, com as mídias típicas “de massa”, essa mediação cresce exponencialmente.

Desse modo, o conceito de educação híbrida (Bacich; Moran, 2015) parece muito inspirador porque instiga a pensar em várias “misturas” que envolvem os processos de ensino-aprendizagem, desde os tempos e espaços que se hibridizam atualmente com o uso cada vez mais frequente do ciberespaço e da internet na escola até os diversos modos de ensinar e aprender que sempre existiram, dentro e fora da escola, individualmente e em grupo, envolvendo diferentes tecnologias e diferentes saberes.

Igualmente, a ideia de que existe uma discrepância enorme entre o que se considera “saber importante” nas instituições escolares e o que é realmente significativo na vivência dos estudantes nos desafia a repensar as práticas educacionais, inclusive na universidade. O fato é bem demonstrado no estudo feito por Cassany & Hernandez (2012) sobre a estudante Mei, a qual, apesar de autora/mediadora/participante de vasta produção em diversos sítios da internet (blogs, fanfics, fóruns etc), não conseguiu entrar na universidade porque reprovou em algumas disciplinas do BAC (que corresponde ao nosso Ensino Médio), sendo considerada aluna “com muitas dificuldades”. O estudo de caso em questão aponta, com base em outros estudos de caráter etnográfico, a distância entre “as tarefas da vida” e “as tarefas da escola”. A tentativa que fazemos, por meio do artigo em questão, é considerar, mesmo sem se poder generalizar o estudo de caso, os resultados obtidos como importantes para se pensar a integração entre “la red, lo vernáculo y el académico”, tendo em vista que o vernáculo está ligado aos conhecimentos e ao modo de se expressar que marca a identidade em constituição do sujeito que aprende e que essas práticas, longe se mostrarem pobres ou caóticas, embora diferentes das práticas letradas de prestígio, são ricas, diversificadas e, especialmente, significativas na vida dos estudantes; constituindo-se, assim, em “ponto de partida” para o processo educativo. Ademais, é preciso levar em consideração que as práticas de linguagem (inclusive as mais tradicionais) são sempre dinâmicas e se interinfluenciam, mesmo que em ritmos diferentes.

Num outro texto de Cassany (Cassany; Castellà, 2010), o conceito de leitor crítico é discutido à luz de um quadro histórico da evolução dos conceitos letramento (literacidad) e crítica. A conclusão dos autores indica que, para compreender criticamente, é preciso realizar algumas ações, as quais implicam basicamente situar o discurso, reconhecer e participar das práticas discursivas e calcular os efeitos do discurso numa comunidade. Isso vai ao encontro, a nosso ver, tanto de uma perspectiva mais ideológica de letramento (como a define Street) quanto de uma concepção discursiva sobre linguagem.

A tela, como disse Magda Soares (2002), como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças na vida e nas práticas sociais, devido ao tipo de interação

que proporciona entre autor/texto/leitor. Aposta-se que essas mudanças tem trazido e ainda vão trazer inúmeras consequências e configurariam-se, por isso, num “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (Soares, 2002, p.146).

Embora saibamos que existem concepções diferentes para o conceito de letramento, o que consideramos essencial para a reflexão (e para as ações que podem ser gestadas a partir dela) que desenhamos aqui é o reconhecimento das implicações que o conjunto das práticas sociais, em seus modos específicos de funcionamento, traz para o processo de construção das identidades e das relações de poder entre os sujeitos envolvidos, o que é apontado por Kleiman, por exemplo, já nos anos 90 (Kleiman, 2012). Entretanto, a mudança que resulta das pesquisas e estudos feitos em várias áreas do conhecimento sobre os processos educacionais em geral e sobre a aquisição e desenvolvimento da escrita em particular não é algo simples e nem acontece homogeneamente. Pedro Demo, por exemplo, chega a sugerir, tendo em vista (achamos) a imensa necessidade de renovação dos processos de ensino e aprendizagem, que o professor “abandone” sua “pasmaceira e a decomposição secular (...), emergindo como figura criativa de proa, capaz de puxar o processo correto de mudança social” (DEMO, 1993, p. 168).

Assim, mesmo que o processo de transformação social e, conseqüentemente, o de transformação da Educação, seja complexo e multifacetado, envolvendo diversos atores, evoluindo em ritmo considerado por demais lento muitas vezes, o papel do professor é (e talvez justamente por essas razões) extremamente importante, afinal, ele é o roteirizador responsável por traçar os mapas de navegação e orientar as rotas do processo, criando ambientes de aprendizagem, materiais e recursos potencialmente (e/ou virtualmente) produtivos.

Para que haja desenvolvimento de uma educação de fato “tecnológica”, ou seja, que integre criticamente as tecnologias (especialmente as digitais) e a internet na perspectiva do(s) letramento(s), é preciso haver a mudança das concepções e das metodologias. Afinal, atividades isoladas ou práticas isoladas perdem grande parte de seu poder de mudança e contribuição, justamente porque estão fora da lógica dominante. Mas, quando a mudança no micro vem acompanhada da problematização do macro, ela tende a ganhar força e ser acompanhada de outras mudanças também, em diferentes níveis. E por isso nos pareceu especialmente importante frisar que a proposta do Blogário nasce da contextualização descrita acima, da qual faz parte, fundamentalmente, o processo de reflexão sobre o currículo concomitantemente com a realização de pesquisas e os esforços de repensar as práticas educacionais.

#### **4 | ATIVIDADES VIVENCIADAS**

O Blogário está se constituindo, então, num espaço de escrita inspirado na lógica de duas práticas de linguagem: os blogs e os glossários. O “projeto- piloto”

foi planejado e desenvolvido no ano de 2017 em duas turmas de primeiro período de cursos de Licenciatura da UEMG. A proposta, inicialmente, fez parte do conjunto de atividades da disciplina de Leitura e Produção Textual, a qual permitia, com a alteração realizada em sua ementa a partir deste mesmo ano (no novo Projeto Político Pedagógico), que se trabalhasse “a língua como atividade social”, compreendendo “o processo de autoria e a escrita no espaço acadêmico”. É importante dizer também que a proposta nasce a partir da experiência com a própria disciplina e inspirada pelo uso constante, como recurso de pesquisa especialmente, de verbetes e blogs indicados na bibliografia do curso e como apoio ao processo de familiarização dos estudantes com temas, modos de composição e também de estilo. Estes gêneros ou práticas, de forma geral, são mais facilmente compreendidos pelos ingressantes que outros textos próprios das práticas acadêmicas, como artigos científicos, ensaios etc.

A atividade foi processual e aconteceu durante todo o semestre envolvendo as seguintes ações no cronograma: 1) Pesquisa sobre os termos BLOG, VERBETE E GLOSSÁRIO; 2) Discussão sobre a proposta da atividade; 3) Oficina sobre criação de blogs, escrita colaborativa e QR Code.

Iniciamos também a experiência do Blogário com turmas de disciplinas teóricas como Fundamentos da Linguística, encarregada de apresentar as bases teóricas e epistemológicas de estudo da língua e da linguagem, para que o professor em formação compreenda as perspectivas de observação e de análise da língua/linguagem colocadas em discussão pelas vertentes do pensamento linguístico do século XX. Ao cursar a disciplina, o discente precisa realizar inúmeras leituras para a apropriação de conceitos e de termos teóricos. Esperamos com o Blogário dar mais significação ao aprendizado desse arcabouço teórico, tendo em vista que, para realizar a atividade, os discentes precisam colocar em prática suas habilidades de: a) leitura de artigos, capítulos de livros teóricos, dicionários de linguística, blogs; b) produção de fichamento e de conceitos; c) produção colaborativa on-line de verbetes.

A atividade Blogário é, em todas as experiências vivenciadas, um percurso que possibilita a mescla do ensino-aprendizagem em sala de aula com o ambiente virtual, utilizando o Google Docs para a escrita colaborativa on-line e o Blogger para o compartilhamento dos verbetes produzidos. Então, considerando os objetivos de compreensão do modo de produção, circulação e recepção de blogs e de glossários; a investigação, descrição e organização de conceitos e perspectivas teóricas e o planejamento de um texto escrito, a ideia era que os alunos conseguissem responder a uma demanda específica de produção escrita, a qual, ao mesmo tempo, é sempre uma criação conjunta, já que a própria definição do que seja o Blogário está sendo construída a partir das respostas das turmas a tal demanda.



Figura 1. Blogário em construção.

Fonte: <http://blogario-uemg.blogspot.com.br/2017/09/sobre-o-blogario.html>



Figura 2. Blogário em construção: verbete Resenha

Fonte: <http://blogario-uemg.blogspot.com.br/2018/03/resenha.html>

Desse modo, gostaríamos de falar um pouco mais de três procedimentos que consideramos de fundamental importância no processo: a pesquisa, as oficinas e a escolha dos verbetes. O intuito da pesquisa era fazer com que os alunos compreendessem mais plenamente a lógica de produção, circulação e recepção destes textos/suportes - os blogs e os glossários – os quais, de todo modo, já estavam presentes em suas práticas de leitura anteriores e/ou no âmbito da disciplina em questão. Alguns autores definem o blog como texto, outros o denominam suporte.

Para nós, ele será uma prática. Uma prática “nascida” na “rede”, e bastante difundida. Atualmente, é utilizado com os mais diversos objetivos (noticiar, informar, orientar, comentar etc) entretanto, percebe-se que guarda uma intimidade com a intenção de “falar de si” ou de expor-se. Já o Glossário, definido por dicionários em geral como “conjunto de termos de uma área e seus significados”, é uma prática já antiga, a qual atende a diversos objetivos também, tornando-se, por vezes, conjunto de explicações sobre os termos de uma obra ou tendo outra finalidade similar. Atualiza-se, como todas as práticas de linguagem, tornando-se, por vezes, “o próprio texto”.

Já a oficina permitiu aos alunos que tivessem acesso a conhecimentos, técnicas, ferramentas que os auxiliariam na compreensão e na confecção (saberes e fazeres) de um espaço virtual de um blog, de um texto colaborativo pela rede e de códigos QR. O conhecimento das ferramentas é importante para que desenvolvam relativa autonomia sobre certas tecnologias e possam aplicá-las a contextos educacionais.

A escolha dos verbetes é outro ponto fundamental, pois é a escolha dos temas que trará significado para a relação dos escreventes com os conhecimentos do âmbito teórico concernentes à área da Leitura e da Escrita, de forma geral ou da área da Linguística. O intuito foi proporcionar, também neste procedimento, a oportunidade de se fazer relações entre diversos saberes e a possibilidade de falar de temas que, se não estão diretamente ligados aos conhecimentos da área disciplinar em questão, fazem parte de seus interesses como estudantes universitários, como licenciandos, como cidadãos.

## 5 | CONCLUSÃO

O nosso objetivo, neste texto, foi apresentar as motivações, as ideias e teorias que nos inspira(ra)m e o que construímos até agora. Foram vários verbetes construídos no decurso das primeiras experiências com o Blogário e o desafio que se afigura nesse momento é o de aprimorar o conjunto de atividades com base no que foi produzido. Frisamos que o processo em questão é uma tentativa de criar um percurso de aprendizagem significativo, trabalhando o caráter híbrido da aprendizagem e a natureza dinâmica da linguagem de forma situada. É oportuno lembrar o que diz Moran sobre a realidade da educação hoje, quando os processos de ensinar e de aprender acontecem numa espécie de simbiose profunda entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. “Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente” (MORAN, 2015). Mesclar o Blog ao Glossário é uma tentativa, como se disse, de instigar à produção de textos que abordem temáticas da disciplina e do contexto acadêmico, formas de saber e fazer típicas da academia - que envolvem processos de pesquisa, de manejo de conceitos, de referênciação –, mas também envolvam, além do esforço para construção e uso de termos, construções e formas linguísticas adequadas, o exercício

de refletir e posicionar-se em relação às temáticas, considerando a vivência pessoal e a necessidade de encontrar um modo de expressão condizente com a situação criada.

Dessa forma, estimulando a capacidade de realizar ações digitais bem sucedidas como parte de situações de vida, que envolvem aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, planejamento, execução, avaliação de procedimentos e decisões na solução de tarefas e reflexão sobre o próprio aprendizado, pensamos estar investindo e participando das práticas de letramento(s).

## REFERÊNCIAS

BACICH, L. & MORAN, J. M. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. Revista Pátio, nº 25, junho, 2015, p. 45-47. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>

Acesso em 28 nov de 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

CASSANY, D. & HERNÁNDEZ, D. (2012, enero-junio). ¿Internet: 1; Escuela: 0?. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14. Disponível em <[http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany\\_hernandez\\_internet\\_1\\_escuela\\_0.html](http://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.html)> Acesso em 28 nov de 2017.

CASSANY D. & CASTELLÀ, J. M. Aproximación a la literacidad crítica. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 353-374, jul./dez. 2010.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KOMESU, Fabiana. (2004a) Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p.110-119.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (Orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

RIBEIRO, Andréa & BOVO, Ana. Desafios contemporâneos na formação do professor de Português. IN: BOVO et al (Orgs). **Docência**: formação, trabalho, vivências. Belo Horizonte: EdUEMG, 2018.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo (Orgs.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012 (Estratégias de ensino).

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28 nov 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação; tradução Marcos Bagno – 1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## CONTRIBUIÇÃO DA TEMÁTICA OBJETOS DE APRENDIZAGEM E SEUS METADADOS EM ARTIGOS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

### **Flavio Ferreira Borges**

Universidade de Brasília (UnB),  
Faculdade de Educação (FE)  
Brasília – DF

### **Marcelino de Andrade Amaral**

Universidade de Brasília (UnB),  
Faculdade de Educação (FE)  
Brasília – DF

### **Lucio França Teles**

Universidade de Brasília (UnB),  
Faculdade de Educação (FE)  
Brasília – DF

**RESUMO:** Pesquisas sobre Objetos de Aprendizagem vêm crescendo. Nos últimos cinco anos, o tema foi explorado sob múltiplos enfoques e por diversas áreas do conhecimento. A qualidade educacional desses objetos, a contribuição deles no processo ensino-aprendizagem quando utilizados sistematicamente e as técnicas de armazenamento e recuperação em repositórios educacionais são alguns dos diversos caminhos de investigação. O presente trabalho faz uso de técnicas de bibliometria para apresentar uma análise quantitativa do atual cenário acadêmico mundial das produções, na área da Educação, sobre objetos de aprendizagem e o preenchimento dos seus metadados. A partir dos dados coletados nas bases Scielo Educ@,

Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE e BBE – referências na indexação de revistas científicas junto ao Qualis/Capes, foi realizada uma análise exploratória para identificar se os temas Objetos de Aprendizagem; Repositório; e Metadados (termos em português, inglês e espanhol) estão presentes nas publicações da área de Educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Objetos de Aprendizagem. Repositório. Metadados. Letramento Informacional.

**ABSTRACT:** Research on Learning Objects has been growing. In the last five years, the subject has been explored under multiple approaches and in several areas of knowledge. The educational quality of these objects, their contribution to the teaching-learning process when used systematically, and the techniques of storage and retrieval in educational repositories are some of the several research paths. The present work makes use of bibliometrics techniques to present a quantitative analysis of the current academic world scene of the productions, in Educational area, about learning objects and the filling of their metadata. From the data collected in the databases Scielo Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE and BBE - references in the indexing of scientific journals with the Qualis/Capes -,

an exploratory analysis was carried out to identify if the subjects Learning Objects, Repository and Metadata (terms in Portuguese, English and Spanish) are present in the publications of the Education area.

**KEYWORDS:** Education. Learning Objects. Repository. Metadata. Information Literacy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Interatividade surge como termo para identificar a dinâmica na comunicação e nos inter-relacionamentos nos dias de hoje (BARROS, 2011, p. 212). Seu princípio é identificar o modo dialógico como interage a sociedade, o qual vem modificando sua constituição atual. Isso porque há uma grande quantidade de dados disponíveis e de fácil acesso (ASSMANN, 2000, p. 8), tornando-nos uma Sociedade da Informação.

As novas tecnologias facilitadoras de acesso a essas informações mudaram a relação das pessoas com o conhecimento, principalmente as relações na escola, em sala de aula (BARROS, 2011, p. 219). A possibilidade de o aluno interagir com um fenômeno extramuros, antes mesmo que seja apresentado a ele pelo professor, tornou-se uma realidade que implica ao docente a necessidade de ampliar seu papel como mediador da aprendizagem.

O professor, a todo momento, necessita aplicar vários recursos pedagógicos para promover a autonomia dos alunos e orientá-los na conexão do conhecimento existente com os novos fatos adquiridos, mediante interação com as diversas fontes de informação. Esse modelo de relação provoca uma mudança no papel do professor, tornando-o um sistematizador de experiências (BARROS, 2011, p. 219). O professor no papel de organizador do ambiente social, criando possibilidades para o aprendizado por meio de situações de contradição e conflito, levando as pessoas a buscarem possíveis soluções, que, ao serem alcançadas, geram a aprendizagem (VYGOTSKY, 1989, p. 97).

Contudo, se a interação promove a aquisição do conhecimento, a aplicação de uma sistematização pode favorecer uma melhor eficácia desse processo; e o Letramento Informacional (LI) vem contribuir com essa dinâmica (GASQUE; COSTA, 2010, p. 32). Nas ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar a informação e gerar conhecimento, está ocorrendo o LI (GASQUE, 2010, p. 7), cuja força motivadora é a interação entre as pessoas e as coisas. Essas ações buscam auxiliar na resolução de problemas e nas tomadas de decisões que nos acompanham ao longo da vida. O termo LI tem sua origem nos EUA, a partir da década de 1970, como Information Literacy, e sua finalidade é identificar um conjunto de habilidades que uma pessoa possa desenvolver, com o intuito de reconhecer as informações que possam ser utilizadas de forma eficaz.

Na sociedade da aprendizagem, o LI vem auxiliar na adaptação e na socialização das pessoas por meio das seguintes capacidades: reconhecer o limite em que a informação é necessária; acessar as informações de forma efetiva e eficiente; criticar

a informação e suas fontes, de forma construtiva; somar ao conhecimento prévio as novas informações acessadas; saber usar a informação de forma efetiva com objetivos específicos e usá-la de forma ética, legal e social, contribuindo assim com a sociedade em que vive (GASQUE, 2010, p. 4).

Tais capacidades, sendo utilizadas de forma efetiva, podem levar as pessoas a deixarem de ser consumidoras de conteúdos e passarem a ser transformadoras, colaboradoras e/ou indivíduos participativos na criação de novas informações. Isso já ocorre na sociedade, porém, de forma mais lenta nos ambientes educacionais (RIBEIRO; GASQUE, 2015, p. 7). Para acompanhar essas mudanças, profissionais da área do ensino devem procurar auxílio em novos recursos pedagógico-tecnológicos que auxiliem na interação entre professor, aluno e conteúdo (informações), buscando assim promover o LI (RIBEIRO; GASQUE, 2015, p. 13).

A utilização de tecnologias digitais com propósitos educacionais não é recente. Com a popularização dos computadores a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e a criação de programas para facilitar o seu uso, desenvolveram-se os primeiros modelos de programas para auxiliar o ensino. A partir dos anos 1950, com as inovações que foram surgindo na área de desenvolvimento de software, houve um grande crescimento de propostas educativas que incorporavam técnicas utilizadas em estudos científicos e comerciais. Esses programas estão classificados conforme seus objetivos educacionais a serem alcançados, que podem ser: ensino assistido por computador; ambientes interativos de aprendizagem; modelagem e simulação; ambientes de programação; micromundos; sistemas de autoria e aprendizado socialmente distribuído (VALENTE, 2006, p. 71).

Dentre os vários produtos de software que podem ser criados nas classificações citadas anteriormente, existem os Objetos de Aprendizagem (OA). Sua proposta consiste em apresentar um conteúdo educacional, do simples ao complexo, de forma fragmentada, embora o conjunto ou o agrupamento desses fragmentos vá proporcionar um melhor entendimento do assunto que se deseja expor (WILEY, 2000, p. 20). Tais fragmentos instrucionais podem ser identificados conforme as características apresentadas na Tabela 1.

<b>Granularidade</b>	É a apresentação dos objetos de aprendizagem em módulos, maiores ou menores.
<b>Reusabilidade</b>	É a capacidade de reaproveitar um objeto de aprendizagem de uma prática de ensino em outra.
<b>Interoperabilidade</b>	É a capacidade de funcionar em diferentes suportes/ computadores e sistemas operacionais.
<b>Recuperabilidade</b>	É a facilidade com que o objetivo pode ser encontrado ou recuperado em acervos ou repositórios.
<b>Adaptabilidade (Granularidade + Reusabilidade)</b>	O objeto pode ser modificado de uma situação para outra, encaixando-se melhor em outros objetos de diferentes contextos educacionais.

Tabela 1. Características de um objeto de aprendizagem

Fonte: Wiley (2000, tradução livre)

Essa abordagem propõe um ensino-aprendizagem voltado às necessidades imediatas do aluno. Busca alcançar o aprendizado de um conteúdo complexo a partir da menor unidade instrucional, cuidadosamente integrada não somente com a área de conhecimento no qual o OA foi criado, mas com outras áreas afins e até mesmo com outros OA.

Esse conceito busca apropriar o aluno da competência de aprender-a-aprender, defende que um OA pode oferecer a ele a capacidade de buscar mais informações, tendo como referência o conteúdo apresentado e as indicações dos próximos conteúdos, instigando-o a ser um pesquisador. Para alcançar esse objetivo, é necessária a participação de professores e outros profissionais no desenvolvimento dos OA.

Conforme Gasque (2016, p. 5), OA é qualquer recurso digital que possa ser reutilizado e disponibilizado na internet, com acesso livre e compartilhado, favorecendo assim um suporte à aprendizagem em diferentes contextos. Para que essa dinâmica possa ocorrer, é necessário que esses objetos possuam alguns requisitos funcionais como norteadores em seu desenvolvimento: acessibilidade, reutilização e interoperabilidade. Em sua concepção, um objeto pode ser animação, vídeo, imagem, apresentação de slides ou simulação, em qualquer tamanho, formato ou mídia. O processo de criação de um OA que abarque todas as características apresentadas torna-se uma demanda complexa e difícil para um único profissional. Assim, é necessária uma equipe multidisciplinar, composta por professores, alunos e profissionais das áreas de design gráfico e de tecnologia.

A multidisciplinaridade presente nos OA pode ser observada também em diversas áreas (CAPURRO, 2007, p. 19), e a Educação não poderia ficar alheia a esse assunto. Com o objetivo de identificar a contribuição da Educação sobre a temática dos OA, foi realizado um estudo bibliométrico nas bases de dados Scielo Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE e BBE. Conforme os critérios de classificação Qualis/Capes (CAPES, 2017), essas bases disponibilizam os resultados de diversas pesquisas acadêmicas e de como os docentes estão conduzindo suas pesquisas. Revistas científicas indexadas nessas bases são consideradas pelo sistema Qualis/Capes como relevantes e podem ser classificadas até o nível Qualis A1, conforme a sua área de conhecimento.

Com o presente estudo, foi possível mapear em quais países a comunidade científica, na área da Educação, está desenvolvendo pesquisas sobre OA que abordem os metadados e os repositórios onde esses objetos estão sendo disponibilizados. Foram considerados somente artigos científicos publicados em periódicos ou eventos, indexados nas bases de dados selecionadas e que tenham sido escritos em português, inglês ou espanhol.

## 2 | ESTUDO BIBLIOMÉTRICO

A bibliometria é apresentada como um estudo, presente no LI, que busca aplicar métodos estatísticos com o propósito de analisar e quantificar a comunicação escrita de uma determinada disciplina (PRITCHARD, 1969). O intuito da bibliometria é estudar e avaliar as atividades de produção científica de determinadas áreas do conhecimento, estudos esses que se iniciaram no século XIX e ganharam um modelo mais sistematizado no século XX (SOUZA, 2013, p. 3).

A análise das publicações científicas de um país envolve o estudo de indicadores bibliométricos, que podem ser classificados como: fontes bibliográficas; relações entre autores; contagem do número de publicações; perfil dos autores; tipos de documentos utilizados nas publicações; instituições presentes nas publicações; entre outros (SOUZA, 2013, p. 3).

Dentre a lista de indicadores sugeridos, este trabalho se valeu do número de publicações da área da Educação entre os anos de 2013 a 2017, e, com o objetivo de sintetizar e agregar valor aos resultados a serem apresentados, os termos da busca foram agrupados por ano de publicação, país onde foi publicado, idioma no qual o trabalho foi escrito e tipo de publicação.

## 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se pesquisa exploratório-descritiva com o objetivo de conhecer a contribuição da Educação na temática de OA. Foram identificados os anos das publicações, os países e o idioma. Os veículos de divulgação científica pré-definidos foram os periódicos e os eventos científicos da área.

As bases de dados Scielo Educ@, DOAJ, IRESIE e BBE não retornaram nenhuma publicação, e a base Scielo BR retornou quatro publicações que não apresentaram relevância para a temática em estudo. Assim, somente as bases de dados Redalyc e Scopus foram consideradas para se recuperarem dados desta pesquisa, pois foram as únicas que retornaram um número significativo de publicações.

A base de dados Redalyc é um repositório de acesso aberto e faz a indexação de mais de mil revistas científicas. Seu nome vem do acrônimo de Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal. Projeto concebido pela Universidade Autônoma do Estado do México, seu acervo digital pode ser encontrado em [www.redalyc.org/home.oa](http://www.redalyc.org/home.oa).

A base de dados Scopus é vasta e conta com publicações de diversos países. De propriedade da editora Elsevier, está no endereço (<https://www.elsevier.com/solutions/scopus>). Diferentemente da Redalyc, as publicações indexadas na Scopus não são livres e para visualizar os documentos, o usuário deve ter uma conta paga. Pesquisadores com acesso ao portal de periódicos da Capes têm franqueada a consulta ao acervo.

Para alcançar os propósitos desta pesquisa, foram estabelecidas três etapas. A primeira foi a realização da revisão bibliográfica sobre a importância da informação nos dias de hoje, especificamente no que diz respeito ao LI, e uma breve descrição sobre OA.

A segunda etapa consistiu em verificar, antes de se iniciar o processo de refinamento da pesquisa, se as bases de dados pré-selecionadas possuíam quantidade significativa e relevante de publicações. Considerou-se como suficiente aquelas bases de dados que retornassem mais de dez publicações e, quando essa quantidade não fosse atendida, as cujas publicações tratassem diretamente sobre preenchimento de metadados em OA. Nesta fase, constatou-se que somente as bases de dados Redalyc e Scopus possuíam, na área da Educação, publicações em quantidade suficiente para o estudo.

A última etapa dos procedimentos foi a definição dos termos a serem utilizados na busca. Optou-se por pesquisar os argumentos: Objetos de Aprendizagem, repositórios e metadados. Estes termos foram traduzidos para o inglês como Learning Objects, repository e metadata e para o espanhol como Objetos de Aprendizaje, repositorio e metadatos. Não houve restrição quanto à presença do termo no registro, isto é, foi solicitada a recuperação de todas as publicações que tivessem os termos em qualquer parte do documento.

As consultas às duas bases, nos três idiomas, foram feitas com a utilização de operadores lógicos booleanos, palavras ou conectivos que informam ao sistema de busca como combinar os termos e modificar o resultado de uma pesquisa. Os argumentos foram estruturados da seguinte forma: “Objetos de Aprendizagem” AND repositório AND metadados. O recurso das aspas e do conectivo AND determina ao mecanismo de pesquisa que recupere somente publicações nas quais os três termos aparecem, considerando “Objetos de Aprendizagem” como um único termo.

Com a exclusão de trabalhos repetidos, ou seja, daqueles que estavam indexados na Redalyc e na Scopus, foram encontradas 126 publicações na base Redalyc e 211 na Scopus. Depois, os dados foram exportados para um software de criação de planilhas eletrônicas e geração de gráficos. Embora todos os registros recuperados tenham sido considerados para o estudo bibliométrico, para identificar se o tema (preenchimento de metadados) era tratado nas pesquisas, a aferição da relevância foi realizada por meio da análise dos títulos e dos resumos das publicações.

Uma das técnicas possíveis para identificar se uma publicação aborda a temática sobre o preenchimento de metadados de OA é verificar se os seguintes termos estão presentes no título ou no resumo do documento: granularidade, reusabilidade, interoperabilidade, recuperabilidade e adaptabilidade de OA. Decidiu-se por adotar a seleção manual das publicações relevantes porque, quando realizada esta verificação diretamente no mecanismo de busca das bases de dados, o retorno não era expressivo, ou, até mesmo, nulo.

## 4 | RESULTADOS

Como resultados desta pesquisa, a partir das bases Redalyc e Scopus foram elaborados quatro grupos de indicadores sobre as publicações: o grupo 1 representa a quantidade de publicações dos últimos cinco anos, de 2013 a 2017; o grupo 2 mostra os países onde as pesquisas foram publicadas; o grupo 3 organiza os resultados por idioma do documento; e o grupo 4 apresenta as publicações consideradas relevantes para esta pesquisa a partir do conteúdo dos títulos e dos resumos das obras.

### 4.1 Indicadores dos resultados na base Redalyc

A primeira base utilizada para a pesquisa foi a Redalyc. Nela a busca retornou 217 trabalhos publicados em periódicos e eventos acadêmicos entre os anos de 2013 a 2017. O mecanismo de busca retornou publicações de 14 áreas do conhecimento: educação, ciência da informação, administração/contabilidade, saúde, história, multidisciplinaridade, comunicação, psicologia, engenharia, direito, estudos ambientais, literatura, arte e antropologia. A pesquisa foi refinada para retornar somente publicações das áreas de Educação e multidisciplinaridade, por considerar aquelas de maior correspondência com o escopo almejado, o que resultou em 126 trabalhos.

No primeiro grupo de indicadores, foi possível observar que o número de trabalhos teve seu auge em 2014, com uma queda de 25% para os anos de 2015 e 2016. O ano de 2017, não revelou projeção de crescimento, conforme apresentado na figura 1.

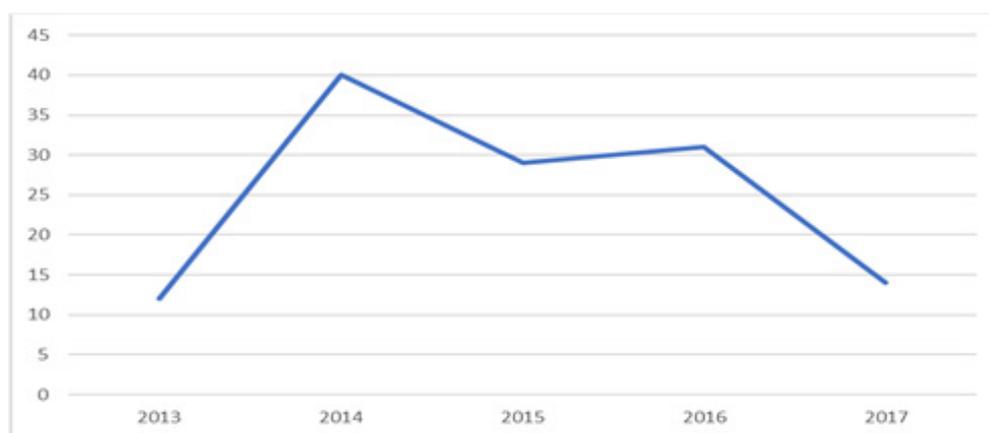


Figura 1. Redalyc: quantidade de publicações nas áreas de educação e multidisciplinaridade

Fonte: autoria própria, 2017

O segundo indicador está relacionado aos países onde os trabalhos foram publicados. Aqui cabe ressaltar que o país de publicação não necessariamente é aquele onde a pesquisa foi realizada. Confirmando a abrangência dos periódicos da base Redalyc (América Latina, Caribe, Espanha e Portugal), a figura 2 destaca os países nos quais houve pelo menos uma publicação, tendo em primeiro lugar a Espanha,

com 53 trabalhos, seguida pelo Brasil, com 38, e pelo México, com 14. O único país que não faz parte do grupo Latino Hispânico e que apresentou três publicações foi os Estados Unidos.

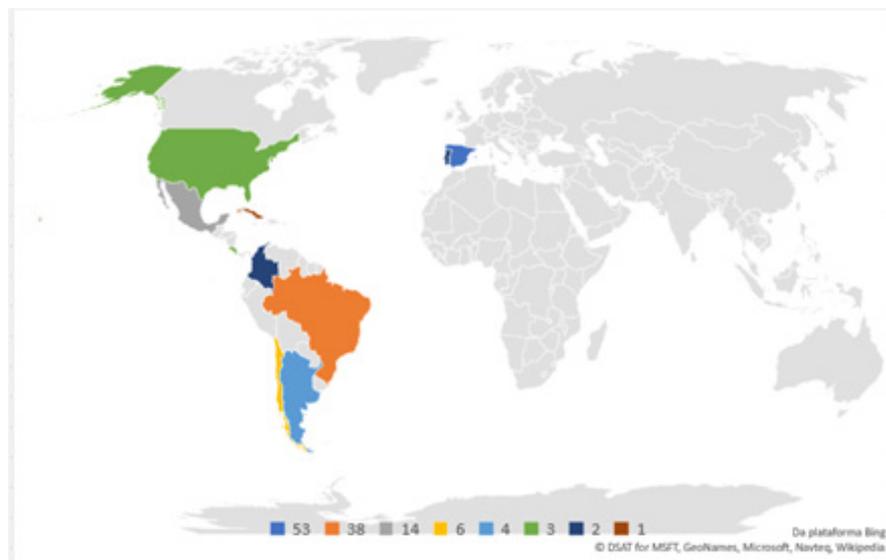


Figura 2. Redalyc: quantidade de publicações por países

Fonte: autoria própria, 2017

A partir da identificação dos países, foi possível quantificar o terceiro indicador, que é o idioma no qual o trabalho foi escrito. Na base Redalyc, o espanhol é o idioma mais utilizado e apresenta 61 publicações. O português está presente em 43 documentos, seguido pelo inglês, com 22 artigos.

O quarto indicador avaliou a relevância dos trabalhos encontrados na Redalyc para a temática de preenchimento dos metadados dos objetos de aprendizagem. Após a leitura dos títulos e dos resumos das 126 publicações, foi possível selecionar 17 trabalhos, o que representou 13% das publicações recuperadas, conforme mostrado na figura 3. A partir do resultado das publicações selecionadas, é possível perceber a carência de pesquisas na área de Educação sobre o preenchimento correto dos metadados nos OA.

Entre os trabalhos selecionados, destacou-se uma publicação que dialoga com os propósitos desta pesquisa. Com o título *Evaluación de la calidad de metadatos en repositorios digitales de objetos de aprendizaje*, o artigo foi publicado em 2013 no vol. 36, núm. 3, da *Revista Interamericana de Bibliotecología* e é de autoria de Tabares et al. (TABARES. 2013). Esta pesquisa avaliou a qualidade dos metadados de forma automática, a partir de métricas de preenchimentos. Este trabalho é relevante para apresentar um método de extração automática sobre os metadados dos OA, esta técnica poderá ser utilizada para verificar como os metadados foram preenchidos e estabelecer parâmetros para sugestões de preenchimento.

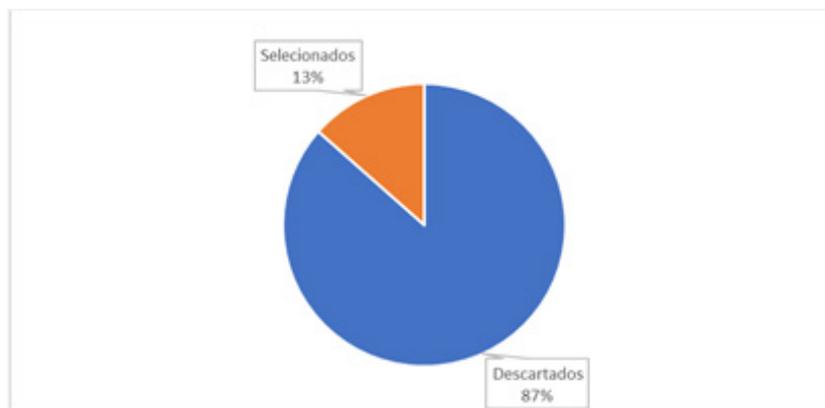


Figura 3. Redalyc e publicações selecionadas

Fonte: autoria própria, 2017

#### 4.2 Indicadores dos resultados na base Scopus

A busca na base Scopus retornou 208 publicações, 65% a mais que a base Redalyc, desconsiderando as repetições. De abrangência mundial, as pesquisas publicadas nos anos de 2013 a 2017, em periódicos indexados pela Scopus, apresentam uma continuidade na quantidade de publicações no período. Conforme apresentado na figura 4, essa estabilidade numérica sofre uma pequena queda entre os anos de 2016 e 2017:

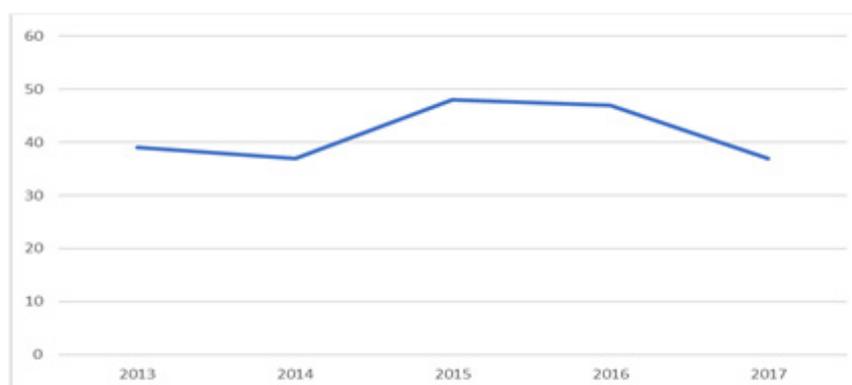


Figura 4. Scopus e quantidade de publicações por ano

Fonte: autoria própria, 2017

O segundo indicador aplicado aos resultados da base Scopus foi a classificação das publicações por País, o que legitimou a abrangência internacional da indexação da Scopus, conforme pode ser observado na figura 5. Foram mais de 20 países presentes no resultado. Novamente a Espanha foi o que mais publicou sobre o tema – como já havia ocorrido nos resultados obtidos nas consultas à base Redalyc –, ficando a Grécia em segundo lugar, com 26 publicações, os Estados Unidos em terceiro, com 17, e o Brasil em quarto, com 15 pesquisas indexadas.

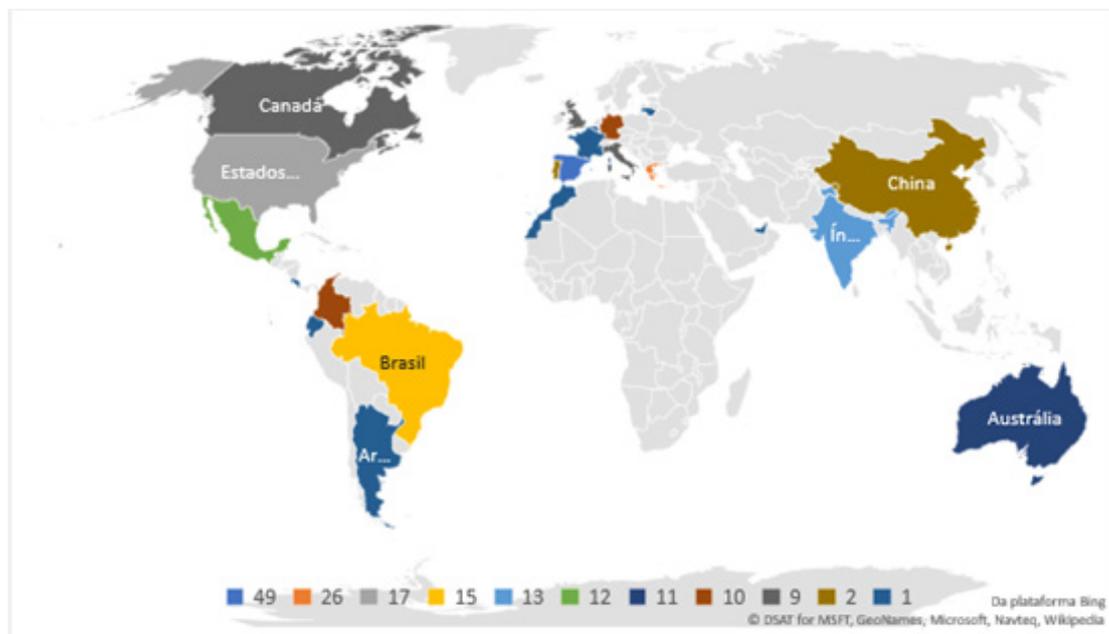


Figura 5. Scopus e os países de publicação

Fonte: autoria própria, 2017

Um fato relevante observado deste indicador é a presença de vários países em uma mesma publicação. Ou seja, se considerarmos a quantidade de todos os países informados no mecanismo de busca da Scopus, o número de publicações será maior que as 208 identificadas inicialmente. Isto se dá em virtude de a plataforma considerar o país de cada um dos autores presente na publicação e de terem sido identificados vários trabalhos em parcerias interinstitucional e multinacional, fator que poderia motivar mais um indicador nesta pesquisa: quais são os países e as instituições que mais se relacionam na temática em estudo.

Sobre o terceiro indicador, que aponta o idioma em que os trabalhos foram escritos, o inglês está presente em 92% das publicações, na frente do espanhol, com 6%, e do português, com 2%.

O último indicador aplicado nos resultados da Scopus representou a aderência com o objeto da pesquisa. Como descrito anteriormente, foi feita a leitura dos títulos e dos resumos dos 208 artigos e selecionados aqueles que contribuem com pesquisas sobre o preenchimento de metadados de OA. A figura 6 mostra que o percentual de aproveitamento foi de 13%, ou seja, 28 artigos foram considerados relevantes. Apesar do percentual de aproveitamento da Scopus ser idêntico ao da base Redalyc, não houve direcionamento no processo de seleção ou descarte dos artigos da base Scopus, salvo quando da verificação da presença dos termos trazidos pela Tabela 1, apresentada na introdução deste artigo (análise de relevância temática).

Dentre os 28 artigos selecionados, possui maior concordância temática aquele intitulado Modelo por capas para evaluación de la calidad de Objetos de Aprendizaje en repositorios, publicado em 2017 na Revista Electrónica de Investigación Educativa

e escrito pelos pesquisadores Tabares et al. (TABARES, 2017). Assim, observou-se que o título de destaque da base Scopus é de autoria do mesmo grupo de pesquisa daquele de maior relevância da base Redalyc. Este foi publicado em 2017 e representa uma continuidade daquele trabalho realizado em 2013. Nessa nova fase da pesquisa, os autores propõem seis dimensões para avaliar a qualidade dos OA. Os metadados em si e o preenchimento deles são considerados como uma dessas dimensões.

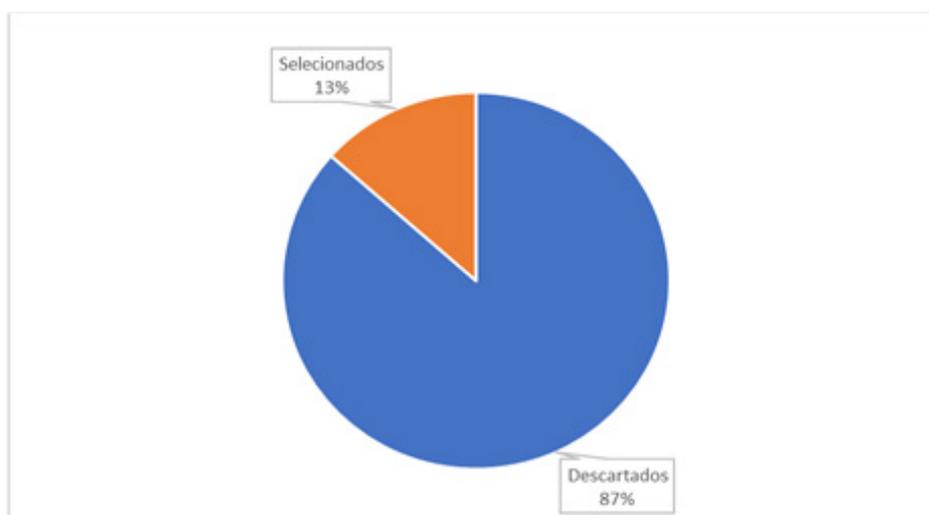


Figura 6. Scopus e publicações selecionadas

Fonte: autoria própria, 2017

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bibliometria é cada vez mais utilizada como metodologia para mensurar e avaliar diversas áreas de conhecimento por meio do desenvolvimento de indicadores confiáveis. Essa prática é fundamentada na análise de estudos quantitativos das publicações acadêmicas e tem como objetivo apresentar o estado da arte da atividade científica (SANTOS, 2003).

As publicações disponíveis nas bases Redalyc e Scopus mostraram que há poucos estudos sobre metadados de OA na área da Educação e que, quando se leva em consideração a presença dos temas relacionados diretamente com a qualidade dos metadados e o seu preenchimento, o número de publicações diminui drasticamente. Contudo, a partir dos dados sobre os tipos de veículos de divulgação utilizados nas publicações das referências, é possível constatar que o tema se encontra em desenvolvimento.

Como proposta de continuidade deste levantamento, sugere-se futura investigação em duas frentes: a primeira é referente à identificação das instituições e dos países que estão trabalhando em parceria nos estudos sobre OA, principalmente na área da Educação, haja vista os resultados apresentados na consulta realizada na base Scopus, que apontou mais de 20 países publicando sobre a temática, muitos deles em parceria. A segunda frente de investigação seria a pesquisa sobre a avaliação da

qualidade dos OA em seis dimensões, principalmente na dimensão relacionada aos metadados.

A contribuição desta pesquisa deve-se aos indicadores utilizados, os quais poderão ser modificados e expandidos por outros estudos capazes de produzir novos dados para análise. A partir dos dados apresentados, pesquisadores poderão iniciar suas investigações utilizando os indicadores que considerarem de maior relevância para seus estudos.

## REFERÊNCIAS

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

BARROS, Maria das Graças; CARVALHO, Ana Beatriz J. As concepções de Interatividade nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ministério da Educação. Documento de orientação de avaliação: **Critérios de Classificação Qualis – Ensino**. <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs\\_de\\_area/qualis/ensino.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/qualis/ensino.pdf)>. Acesso em: 28 nov. 2017.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, dez. 2010.

GASQUE, K. C. G. D. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **Transinformação**, v. 20, p. 149-158, 2008.

GASQUE, K. C. G. D. Objetos de aprendizagem para o letramento informacional. **Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 387-405, jul./ dez. 2016.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 21-32, jan./ abr. 2010.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? **Journal of Documentation**, v. 25, n. 4, p. 348-349, 1969.

RIBEIRO, L. A. M.; GASQUE, K. C. G. D. Letramento informacional e midiático para professores do século XXI. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 203-221, mai/ago. 2015.

SANTOS, R. N. Produção científica: por que medir? O que medir? **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 1, n. 1, p. 22-38, 2003.

SOUZA, C. D. de. A organização do conhecimento: estudo bibliométrico na base de dados ISI Web of Knowledge. **Biblios: Journal of Librarianship and Information Science**, [S. l.], n. 51, p. 20-32, jul. 2013. Disponível em: <<http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/108>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

TABARES, Morales, Valentina, Duque Méndez, Néstor Darío, Moreno Cadavid, Julián, Ovalle Carranza, Demetrio Arturo, Vicari, Rosa Maria, Evaluación de la calidad de metadatos en repositorios digitales de objetos de aprendizaje. **Revista Interamericana de Bibliotecología** [en línea] 2013, 36.

Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179029141004>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

TABARES, V., Duque, N. D. y Ovalle, D. U. Modelo por capas para evaluación de la calidad de Objetos de Aprendizaje en repositorios. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 19(3), 33-50. 2017 <<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.1128>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

VALENTE, J. A. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 71-85. Disponível em: <[http://orientacoestccpeadprofdoris.pbworks.com/f/O+computador+na+sociedade+do+conhecimento\\_\\_\\_José+Armando+Valente.pdf#page=71](http://orientacoestccpeadprofdoris.pbworks.com/f/O+computador+na+sociedade+do+conhecimento___José+Armando+Valente.pdf#page=71)>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VYGOTSKY, L. S. A. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.). **The instructional use of learning objects: online version**. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MUGNAINI, R.; CARVALHO, T. de; CAMPANATTI-OSTIZ, H. Indicadores de produção científica: uma discussão conceitual. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da (Orgs.). **Comunicação e produção científica: contexto e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006. cap. 12, p. 313-340.

WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.). **The instructional use of learning objects: online version**. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/chapters/wiley.doc>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

## CULTURA E TECNOLOGIA NO ENSINO DE INGLÊS NA PÓS-MODERNIDADE

### Joyce Vieira Fettermann

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, PPGCL  
Campos dos Goytacazes – RJ

### Sonia Maria da Fonseca Souza

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, PPGCL  
Campos dos Goytacazes – RJ

### Annabell Del Real Tamariz

Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, PPGCL  
Campos dos Goytacazes – RJ

**RESUMO:** Este capítulo tem como objetivo discutir como a cultura pode (e deve) ser trabalhada de forma a contribuir com a produção da linguagem no ensino de língua inglesa e como a internet e seus recursos podem ser associados a esse processo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com análise de materiais de ensino de inglês, como unidades em lições de livros didáticos, atividade realizada e blog. Como resultados, destacamos que a arte, representada aqui pela música, pelo cinema e por obras de arte, podem estimular a produção da linguagem, bem como a prática da língua através do exercício das habilidades de leitura, escrita, compreensão oral e fala, do compartilhamento de informações por meio de debates e discussões, motivando tanto

alunos como professor a se despertarem para o conhecimento de diversas culturas. Por fim, concluímos que pelo fato de a língua e a cultura não se separarem, torna-se imprescindível que elas sejam trabalhadas com base em contextos, para que os aprendizes sejam mergulhados em situações comunicativas relevantes. Além disso, o professor deve estar constantemente atualizado, para que tenha condições de apresentar novas alternativas de criação de conteúdos aos alunos, a partir de suas vivências em sala de aula, proporcionando-lhes novas formas de apreciar e compartilhar experiências culturais, e contribuindo para que eles possam explorar novas - e cada vez mais dinâmicas - práticas de linguagem nesses tempos pós-modernos.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de língua inglesa. Cultura. Arte. Tecnologias. Pós-modernidade.

**ABSTRACT:** This chapter aims at discussing how culture can (and should) be worked in a way that it contributes with the production of language in the English language teaching and how the internet and its tools can be associated to this process. It is a bibliographic research, with analysis of English Teaching materials, such as units in lessons of didactic books, and a blog. As results, we highlight that art, represented here by the music, movies and works of art

can stimulate the production of language, as well as the practice of language through the exercise of reading, writing, listening and speaking skills, the information sharing through debates and discussions, motivating both students and the teacher to give attention to the knowledge of different cultures. Finally, we conclude that due to the fact that language and culture do not split up, it becomes essential that they are worked based in contexts, so learners are submerged in relevant communicative situations. Besides, the teacher should be constantly updated, to have conditions to present new alternatives of creation of content to students, based on their classroom experiences, providing them with new ways to appreciate and share their cultural experiences, and also explore new - e even more dynamic - language practices in these postmodern times.

**KEYWORDS:** English language teaching. Culture. Art. Technologies. Postmodernity.

## 1 | INTRODUÇÃO

Qual o lugar da cultura no ensino de inglês? Como língua e cultura podem ser ensinadas em conjunto, de maneira que o aprendiz seja mergulhado em contextos significativos de aprendizagem? Como a tecnologia pode contribuir nesse processo? No decorrer deste capítulo, tentamos responder esta e outras perguntas que norteiam esta discussão.

Ensinar um idioma requer tanto o conhecimento de suas estruturas e modos de comunicá-lo como das culturas que o envolvem. Com relação à língua inglesa, tendo em vista os vários países que a têm como língua oficial, abre-se um leque de opções de aspectos culturais sobre os quais ensinar, enriquecendo as aulas ainda mais. Isto pode trazer ao professor inúmeras possibilidades de inovar e dinamizar seu planejamento e de levar os alunos além das paredes da sala de aula.

Hoje, com o advento das tecnologias digitais, fica ainda mais fácil “viajar” com uma turma para qualquer lugar e explorar as características e variações da língua que ele oferece, os costumes, pratos típicos, eventos artísticos e culturais, curiosidades e atrações turísticas, entre tantos outros. Vários filmes, séries, desenhos animados e vídeos podem proporcionar atividades prazerosas que visem ao conhecimento de novas culturas através de experiências linguísticas.

Utilizando o Google Maps, por exemplo, é possível “andar” pelas ruas de qualquer cidade sem ter passaporte ou precisar ficar em um avião por horas, e trabalhar características dos lugares e pontos turísticos, discutir como ir a determinados lugares (usando o meio de transporte mais adequado), enfim, são muitas as possibilidades de inovar e estimular a imaginação dos alunos. Através de um tour virtual, podemos visitar museus, como o museu do Louvre, por meio do uso da realidade virtual, e explorar suas obras de arte, desenvolvendo discussões sobre tópicos específicos que se encaixem aos objetivos da aula. Desse modo, torna-se possível trazer o mundo para a sala de aula, ao mesmo tempo em que ela é transportada para novos espaços.

Introduzir o aprendiz nesse contexto pode contribuir ricamente para ampliar seu conhecimento através de aulas criativas e relevantes que imitem situações reais de aprendizagem. Nesse sentido, sempre que possível, a cultura deve ser inculcada nas diversas áreas do currículo escolar.

Assim, no decorrer do trabalho, discutiremos sobre a tecnologia e a pós-modernidade, apontando algumas características desse tempo e como as pessoas têm se relacionado através dos usos das ferramentas tecnológicas, principalmente para fins de aprendizagem. Ainda, discorreremos sobre as implicações da cultura no ensino de inglês, tendo em vista a importância de não os separar, pois o ensino é enriquecido pela cultura. Dessa maneira, a arte pode ser uma promotora de cultura na aprendizagem de inglês. Por fim, destacamos que as tecnologias podem ser aliadas nesse processo, motivando os aprendizes a aprender e a compartilhar conhecimentos.

## 2 | SOBRE A TECNOLOGIA E A PÓS-MODERNIDADE

Souza (2003) enfatiza que a transformação social é o maior benefício proporcionado pelas tecnologias, considerando a troca de conhecimento entre as pessoas através da reciprocidade, conceitos também abordados por Perrenoud (2000), sobre as competências fundamentais em uma cultura tecnológica.

Assim, notamos o quanto as ferramentas tecnológicas têm reforçado a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos nos últimos tempos, permitindo que situações produtivas de aprendizagem sejam criadas e que os envolvidos nesse processo interajam e compartilhem informações. Vivenciamos hoje uma mudança de paradigma, uma vez que os docentes têm se concentrado na criação, na gestão e na regulação de situações diversas de aprendizagem.

Nessa perspectiva, pesquisas vêm sendo realizadas no campo da tecnologia educacional, visando desvelar como ela pode ser utilizada no ensino e na aprendizagem, transformando esse meio e trazendo novas possibilidades de ensinar e aprender.

Segundo Kenski (1998), “[...] o estilo digital engendra, [...] novos comportamentos de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos perceptivos [...]”. (KENSKI, 1998, p. 61). Paiva (1995) ressalta que a tecnologia da informática evoluiu rapidamente e o computador e seus periféricos passaram a integrar todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo, já inseridas na sociedade, como máquina de escrever, imprensa, gravador de áudio e vídeo, projetor de slides, de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax. Algum tempo depois, os recursos de comunicação instantânea deram impulso às interações por mensagem escrita com acréscimo gradual de recursos de vídeo e áudio.

No entanto, no século XXI a internet entrou em uma nova fase, em que seu usuário deixou de ser mero consumidor de conteúdo e passou a ser um produtor. A partir de então, começaram a surgir novas redes de relacionamentos e ambientes

sociais no âmbito digital. Hoje, Twitter, Facebook, blogs, repositórios de vídeos como o Youtube, enciclopédias feitas por colaboração de usuários, como a Wikipédia, e aplicativos diversos, como o Whatsapp, permitem que as pessoas usem a língua em experiências variadas de comunicação.

Portanto, em meio a tudo isso, como defende Lévy (1996), ensinar se torna sinônimo de colocar desafios para que o aprendiz pós-moderno aprenda a pensar, processo no qual o professor se torna um “animador” da inteligência coletiva dos alunos por quem está responsável, de modo a acompanhar e gerir as suas aprendizagens. O computador e a Internet, então, enquanto meios pedagógicos e tecnológicos à disposição do professor, se tornaram mediadores no contexto educativo e as necessidades dos alunos, dando a estes uma razão para a aprender e com ela criar significados.

Hall (2004, p. 15) destaca duas características importantes da pós-modernidade: as transformações do tempo e do espaço e o desalojamento do sistema social – “a extração das relações sociais dos contextos locais de interação e sua reestruturação ao longo de escalas indefinidas de tempo e espaço”. O pesquisador aborda a maneira como os indivíduos são formados subjetivamente por meio de sua participação em relações sociais mais amplas (apresentando-se em diversas situações) e como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis desempenhados/negociados nesse contexto.

Lyra (2009) afirma que este tempo pode ser simbolizado pela internet e dinamizado pelo celular, que diminuiu as distâncias ao simples toque de uma tecla, dispensando a necessidade de locomoção, de desperdício de tempo e de grandes gastos. Segundo ele,

É um novo *lugar*, não apenas de comunicação, mas de existência: muita coisa se consome nesse espaço virtual, numa nova forma de relacionamento entre as pessoas: vencidas as barreiras físicas, que no passado bloqueavam o intercâmbio dos povos, hoje estamos todos em contato, simultâneo e universal. Tanto quanto uma 2ª forma de vivenciar a cultura, o ciberespaço acabou criando também uma 2ª forma de viver, e não apenas em *sites* específicos (LYRA, 2009, p. 5).

A esse respeito, em 27 de junho de 2017, o Facebook atingiu a marca de dois bilhões de pessoas conectadas no mundo.



Figura 1: Demonstrativo de usuários do Facebook

Fonte: Página de Mark Zuckerberg, no Facebook

Na figura 1, é possível verificar os lugares mais iluminados, sendo os que possuem mais usuários conectados, como destaca Zuckerberg, em sua página do Facebook em 2017: “Atualizado com 2 bilhões de pessoas. O mundo está um pouco mais iluminado agora”. Isto corrobora o quanto as pessoas têm gasto grande parte de seus dias se relacionando virtualmente, envolvidos nessa nova forma viver (LYRA, 2009; CAETANO; FETTERMANN; SOUZA et al., 2018).

Assim, há uma crescente demanda para a aprendizagem do inglês em todo o mundo na contemporaneidade e como o sujeito deste tempo possui um papel diferenciado frente à nova realidade cultural apresentada. Desse modo, partindo do pressuposto de que a internet hoje se tornou um espaço sociointerativo, acreditamos que no momento em que um estudante entra em contato com novas culturas e pessoas que falam um idioma diferente do seu através de uma rede social online, ele passa a assimilar novas informações instantâneas, de maneira autêntica, já que estará em contato direto com um falante nativo da língua, podendo, então, relacionar-se com o mesmo, colocando em prática e aprimorando seu conhecimento da língua inglesa, anteriormente construído (FETTERMANN, 2012). Assim ele se torna exposto a um leque de possibilidades culturais, inserindo-se no contexto linguístico do idioma pretendido, o que pode contribuir para a aquisição espontânea e natural desse idioma (KRASHEN, 1982).

Desse modo, a Web se torna um meio eclético, visto sob sua perspectiva de inclusão multilinguística, que não apenas oferece condições para abarcar estilos diversos dentro de uma linguagem, mas também passa a ser um abrigo para todas línguas e linguagens – uma vez que suas comunidades têm uma tecnologia de computador que é operável. De fato, com a globalização da internet, a presença de outras línguas tem aumentado de modo estável (CRYSTAL, 2002, p. 216).

### 3 | IMPLICAÇÕES DA CULTURA NO ENSINO DE INGLÊS

Como assinala Met (2006), os professores que inserem a cultura aos objetivos do

currículo escolar podem enriquecer a educação, porque, dessa forma, a aprendizagem dos alunos se torna integrada, ao invés de fragmentada.

Assim, ressalta a autora:

Aqueles que trabalham com aprendizes de inglês podem e devem assegurar que planejar inclui a atenção às necessidades socioculturais dos estudantes, à informação cultural e às atitudes que os ajudarão a compreender uma nova cultura e a reforçar atitudes positivas para sua cultura de origem (MET, 2006, p. 166, tradução própria).

Tomando o que foi dito pela estudiosa supracitada, revela-se a importância de o professor de inglês valorizar também a cultura local em que os estudantes estão inseridos, levando-os a refletirem sobre o lugar a que pertencem, suas raízes, sua língua materna, os costumes que o fizeram ser quem são.

Nessa perspectiva, Selasi (2014), em sua apresentação no TED Talks (Don't ask where I come from, ask where I'm a local), chama a atenção para o fato de que "[...] há muito a ser dito pela história nacional". Por esse motivo, não podemos ignorar a riqueza cultural que lhes permite um ponto de partida sobre o que falar e a imaginação de um mundo totalmente novo, a partir do seu.

Assim, os aprendizes devem, antes, familiarizar-se com a ideia de que eles fazem parte de uma cultura e ao explorá-la, poderão "refletir os valores, expectativas, tradições e costumes de outros povos com um grau elevado de objetividade intelectual" (BRAWERMAN-ALBIN; WERNER; MARTINEZ, 2013, p. 125).

Por conseguinte, o ensino da cultura pode motivar o estudante de língua inglesa, uma vez que o ajuda a observar semelhanças e diferenças entre vários grupos culturais, diminuindo suas chances de fazer pressuposições inapropriadas sobre sua cultura em relação a outras (GENC; BADA, 2005). Por exemplo, ao estudarem características de cidades do Brasil, o aluno estará mais familiarizado com alguns fatos a elas relacionados, o que não permitirá que em outro momento ele faça comentários negativos que possam estereotipar moradores de determinados lugares, seja por sua etnia, sotaque, nível social ou costumes.

Portanto, cabe alertar que o professor evite o risco de julgar as culturas de outros países inadequadamente, evitando que surjam opiniões que levem os alunos a conclusões infundadas. Desse modo, como relatam Brawerman-Albin, Werner e Martinez (2013), olhar a cultura do outro é ter a possibilidade de considerar a sua própria sob nova perspectiva.

Nesse contexto, o professor de inglês tem a tarefa de:

[...] estimular o interesse dos alunos pela cultura e ajudar na formação da ideia de que a aula de língua estrangeira (LE) não é um momento exclusivo de ensino de linguagem, mas uma oportunidade de diferentes tipos de aprendizagens através de interações entre os participantes (BRAWERMAN-ALBIN; WERNER; MARTINEZ, 2013, p. 125).

Desse modo, não há como separar língua e cultura na sala de aula, pois ambas estão intimamente ligadas e, juntas, podem dirimir um problema apontado por Leffa

(2002), que uma pessoa pode enfrentar quando precisa falar em uma língua estrangeira: não saber suficientemente aquela língua e cultura para entender o que ouve ou dizer realmente o que deseja no momento apropriado.

Logo, a partir do momento em que a sala de aula de inglês passa a ser percebida como um ambiente no qual existe um contexto cultural, essa conexão entre língua e cultura se torna aparente, permitindo que os alunos aprendam e busquem negociar significados entre as línguas e culturas nativa e alvo e, então, passem a compreender melhor a comunidade-alvo (KRAMSCH, 1993).

Assim, agregar cultura ao idioma estudado pode facilitar o entendimento de outras culturas como fontes enriquecedoras de conhecimento; acarretar uma consciência cultural nos alunos; atualizá-los em tópicos recorrentes ou incomuns sobre culturas diversas; gerar consciência sobre a cultura local e as internacionais; desenvolver o pensamento crítico dos alunos; entre outros (BRAWERMAN-ALBIN; WERNER; MARTINEZ, 2013).

Torna-se primordial, então, que eles sejam mergulhados em contextos significativos desde o início do aprendizado, em que possam vivenciar a língua e a cultura de forma a entenderem o novo idioma estudado da forma mais natural possível. Para tanto, atividades que envolvam dramatizações, brincadeiras, culinária, músicas, filmes, meio ambiente, datas comemorativas, enfim, são altamente recomendadas para estimular a linguagem que será produzida nesses momentos de aprendizagem e descontração.

As tecnologias, nesse sentido, podem ser grandes aliadas, devido ao vasto campo de materiais disponíveis, além das possibilidades de comunicação que podem ser exploradas nos ambientes virtuais. Como exemplo, citamos o rápido acesso às músicas pelos aplicativos diversos e através de vídeos no Youtube; filmes e séries na Netflix; jogos virtuais, sites de atividades com quadrinhos, estórias, poemas e outros, que podem contribuir significativamente com o ganho linguístico que se dá por meio de vocabulários, tempos verbais, variações linguísticas, no que se refere às gírias, sotaques de diferentes lugares onde o idioma inglês é falado, bem como suas particularidades locais e culturais, que enriquecem a produção da linguagem.

Surgem também os ambientes virtuais de aprendizagem, que permitem que o estudante pratique lá o que aprende na sala de aula presencial. É o caso, por exemplo, da rede social My English Club (<http://www.myenglishclub.com/>), um espaço digital em que falantes e aprendizes da língua inglesa interagem, a fim de praticarem o idioma. Nela, podemos perceber a sociodiversidade cultural como aporte para a aquisição do conhecimento ali provido.

A utilização da rede My English Club, por ser um ambiente repleto de signos (VYGOTSKY, 1984) – linguagem oral e escrita, sistema numérico –, facilita a comunicação, proporcionando aos usuários o aumento cultural não somente em nível local, mas também mundial. Ressaltamos que nesse ambiente são veiculados assuntos de diversas partes do mundo: cardápios, comportamento, literatura, religião, política, relações sociais, entre outros, além da própria língua (FETTERMANN, 2012).

Torna-se importante destacar que a partir das mudanças ocorridas nestes tempos, outras tecnologias, como os materiais didáticos, são revisitadas, a fim de aproximar os aprendizados das realidades dos alunos (e vice-versa), passando a assumir novos formatos e espaços, como é o caso dos materiais adaptados para as lousas interativas, que se conectam à internet, possibilitando um alcance ainda maior de conteúdos trabalhados no livro.

Fazendo uso dessas e de outras ferramentas, a sala de aula tem seus espaços ampliados ou, até mesmo, invertidos a qualquer momento, dando novas perspectivas ao aluno e ao professor e permitindo que ambos vivenciem a língua de forma mais prática, em situações comunicativas da vida real.

### **3.1 Arte como promotora de cultura na aprendizagem de inglês**

Para ilustrar como a cultura deve estar sempre presente no processo de ensino e aprendizagem de inglês, elencamos algumas formas de arte, destacando a música, o cinema (filmes) e obras de arte, como a escultura e a pintura, que podem contribuir significativamente com ganhos linguísticos e culturais através do idioma estudado, gerando discussões, debates, entre outros. As atividades aqui apresentadas tratam-se de relatos de práticas realizadas com alunos de uma das autoras deste capítulo em cursos livres ou são possibilidades a serem utilizadas.

#### **3.1.1 Música**

A música é uma arte que pode trazer muitos benefícios ao aprendiz da língua inglesa, por estar presente em seu cotidiano e possibilitar que a aprendizagem formal aconteça de maneira descontraída e informal nos diversos ambientes de ensino. Ela pode despertar sensações que permitem que seus ouvintes se abram para novos conhecimentos, e é uma ótima maneira de conectá-los a novas culturas.

Amorim e Magalhães (2008, p. 103) destacam que a música, “com o seu poder mágico de despertar lembranças e sentimentos nas pessoas”, pode acalmar e ensinar. Além disso, em geral, “ela colabora para estimular o raciocínio, provocando em quem a ouve a construção de significados sociais, pessoais e culturais” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 744).

Nesse sentido, cada vez mais os materiais didáticos de inglês trazem elementos musicais em suas unidades, buscando unir seus conteúdos ao prazer de ouvir e cantar, praticando, então, as habilidades de compreensão auditiva e oral (listening e speaking), e estimular a reflexão crítica sobre o assunto abordado. Além das letras de músicas, nas quais são explorados significados de palavras e frases, tópicos gramaticais, gírias, pronúncias, entre outros, torna-se relevante trabalhar os variados estilos, ritmos da língua-alvo, a vida dos artistas que as compõem e/ou interpretam etc., buscando expandir as possibilidades de diálogo e interação entre os estudantes.

Iniciando um tópico de discussão sobre a música no passado e no presente, por exemplo, os alunos têm a oportunidade de explorar, além dos estilos musicais e artistas apresentados na unidade de um livro didático, outros que costumam ouvir, acrescentando informações que já eram de seu conhecimento. Assim, torna-se possível praticar a leitura, a compreensão auditiva e a oral, além da escrita, na interpretação de texto. Além dessas habilidades, integrar esse tema nas aulas de inglês pode gerar oportunidades de aperfeiçoamento de estruturas gramaticais, abordando um pouco sobre a vida de artistas. Um exemplo disso pode ser observado no livro *American English File 3A*, da Oxford University Press, que introduz a gramática contextualizando-a com um texto comparativo sobre Bob Marley, usando o tempo verbal Simple Past (Exemplo: He had eleven children), e seu filho Ziggy Marley, no Present Perfect (Exemplo: He has won four Grammy awards).

A música *Glory*, de John Legend, trabalhada com um grupo de alunos do nível avançado em um curso livre de inglês, traz possibilidades interessantes. O assunto da aula foi a luta dos negros pelos direitos civis nos Estados Unidos por liberdade e igualdade, no período entre 1955 e 1968. Discutimos sobre o episódio que marcou o início do movimento, que aconteceu no Sul do país, em Montgomery, quando a costureira negra Rosa Parks entrou em um ônibus de volta para casa após um dia de trabalho, sentou-se nos bancos da frente, local proibido aos negros pelas leis segregacionistas do estado na época, e se recusando a levantar-se, foi presa, sendo denominada, a partir de então, pelos negros, como a Mãe dos Direitos Civis.

Durante a atividade, foi possível trabalhar, além de pronúncias de palavras, rimas, variações regionais, abreviações, características da oralidade na escrita, interpretação de texto, entre outros pontos. Assim, retomamos o que afirma Met (2006), ao destacar a relevância de o professor de inglês assegurar que seu planejamento incluía a atenção às necessidades socioculturais dos estudantes, às informações culturais e às atitudes que podem ajudá-los a compreender uma nova cultura.

Destacamos a importância da contextualização das atividades relacionadas à música, pois através disso torna-se possível abordar não somente aspectos linguísticos relacionados à sua letra, mas também discutir diversos assuntos, possibilitando ao aluno ampliar conhecimentos específicos e de mundo, além de “refletir sobre a realidade socioeconômica, política e cultural do país e o papel de seus habitantes enquanto cidadãos” (WOYCIECHOWSKI, 2008, p. 5).

De fato, a música pode contribuir significativamente para o aprendizado de línguas. A Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, ciente dessa contribuição, disponibiliza em seu site um espaço voltado para dicas de links com atividades voltadas para a aprendizagem de inglês através de músicas. Nele é possível encontrar vídeos, áudios, letras de músicas e tarefas variadas para treinar tópicos específicos da língua inglesa como reduções, contrações, consoantes surdas, gírias etc., em exercícios de compreensão oral, gramática, vocabulário e pronúncia, para todas as idades.

### 3.1.2 Cinema

Segundo Araújo e Voss (2009), o cinema detém a verdadeira expressão da realidade, uma vez que parece reproduzir o que é visto no cotidiano. Isso pode ser explicado em termos psicológicos e cognitivos, e sua importância para a formação do sujeito está na maneira como o espectador percebe a obra, como opera cognitivamente para apreendê-la.

A possibilidade de compartilhamento de sentimentos, devido ao realismo imaginário presente na linguagem cinematográfica, pode servir de base para a aquisição de conhecimentos, demonstrando como o processo cognitivo acontece. Por isso,

[...] o cinema, por manipular psicologicamente o espectador, provoca tais processos e pode se constituir pedagogicamente em um acionador cognitivo para consolidar regras gramaticais e vocabulário, sugerindo que o aprendizado de um idioma pode ir mais além do que a simples memorização de palavras e expressões idiomáticas (MARTINS, 2014, p. 178).

Pelo fato dessa linguagem provocar sensações nos espectadores, como alegria, empatia, curiosidade, boas lembranças, entre outras, assim como a música, o filme pode contribuir sobremaneira na aquisição e no aprimoramento da linguagem e incentivar a produção interdisciplinar, envolvendo temas como natureza, diversidade cultural, respeito aos idosos etc., o que pode ser verificado no filme *Up – Altas aventuras* (Disney/Pixar, 2009).

O blog *Movie segments to assess grammar goals* disponibiliza atividades sobre partes de filmes que podem ser trabalhadas por professores nas aulas de inglês. Como exemplo, ao trabalhar textos narrativos, ele traz o filme *La la land*, demonstrando como esse tipo de texto é escrito, o que o constitui, para que os alunos possam produzir um a partir da explicação dada:

Narrative writing is formatted like a story. This means all narrative writing has a setting and plot with characters, conflict and resolution, and a beginning, middle and end. Even pieces that are not themselves stories are written with the same structure. Like most forms of writing, narratives have a message for the reader. Unlike other forms of writing, this message is usually implied through the events of the story and the decisions or dialogue of the characters rather than explicitly spelled out.

There are many different transition words you could use to let your audience know the events in your narrative. You could use first, next, then, and last. You could use first, second, third, and finally. You could start with first of all, afterwards, soon after that, and later (Disponível em: <<http://moviesegmentstoassessgrammargoals.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 20 jun. 2017).

Após conhecer como se dá a construção de um texto narrativo, o aluno pode iniciar sua construção, com base na estória do filme assistido em sala de aula, expondo-se a um leque de possibilidades culturais e, assim, sendo inserido no contexto linguístico da língua inglesa, o que pode contribuir para a aquisição espontânea e natural desse idioma (KRASHEN, 1982), tendo em vista a linguagem atual e cotidiana explorada nessa forma de arte.

### 3.1.3 Obras de arte

À primeira vista, pode parecer que as obras de arte, como a pintura, a escultura e outras exposições, não são a melhor opção para motivar a produção da linguagem, por serem objetos de contemplação. No entanto, assim como a música e o cinema, elas despertam a sensibilidade e sensações, como o prazer pelo tema abordado, pela forma ou linguagem como é apresentada (LYRA, 2017, em sala de aula). Logo, servem para gerar discussões, compartilhar informações, motivando a prática e o aprimoramento da língua nas formas oral e escrita. Esse processo gera conhecimentos de novos vocabulários, pronúncias, tempos verbais, sem falar no ganho intelectual e cultural compartilhado.

Sob esse aspecto, observamos as imagens de obras expostas na introdução de uma unidade do material didático American English File 5A, de nível avançado. Dentre elas, *My Bed*, de Tracey Emin, como mostra a Figura 2, criada em 1998, em resposta a uma crise de depressão que a artista viveu após o fim de um relacionamento, provoca o pensamento do leitor.



Figura 2: My bed (Tracey Emin)

Fonte: Google Imagens

A partir dessas imagens, foi possível iniciar uma conversa, motivada pela professora, através de perguntas relacionadas à frequência com que os alunos vão ao museu ou a exposições, tipos de arte que apreciam, o que os atrai em uma obra de arte, se eles conhecem as obras presentes em seu livro, o que eles acham que elas representam, entre outros. Nesse processo, surgiu a oportunidade de ativar seus conhecimentos prévios da língua e de mundo, auxiliá-los com novos vocabulários, a utilização de verbos e tempos verbais apropriados, pronúncias de palavras etc.

Na mesma unidade é proposto o trabalho com a biografia de artistas, levando o contexto de suas produções em consideração, o que promove o exercício de habilidades essenciais da língua (compreensão oral e auditiva, leitura, escrita e fala).

Atreladas ao material didático, como atividades extracurriculares, os alunos podem também realizar pesquisas, fazendo uso de tradutores online, que os auxiliarão na realização de trabalhos de casa e fixação dos assuntos estudados em aula. A participação em tarefas como essas evidencia a oralidade e a escrita como formas de representação da linguagem e cria meios de introduzir o aluno no universo da cultura e das artes, promovendo a interação entre os envolvidos no processo, e estimulando sua criatividade, a participação em assuntos diversos, além do crescimento intelectual e linguístico (BENEVENUTI, 2017).

#### **4 | TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA ARTE E DA CULTURA NA APRENDIZAGEM**

Com a facilidade da autopublicação e transmissão de conteúdos nas mídias digitais (como as publicações de breves textos no Facebook, áudios no WhatsApp, imagens no Instagram e vídeos no Youtube) nesses tempos pós-modernos, torna-se possível a realização de projetos que envolvam a propagação dos conhecimentos artísticos, linguísticos e culturais construídos, confirmando o quanto a cultura e as artes podem, de fato, promover a criatividade de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

De fato, nos dias contemporâneos, simbolizados pela internet e dinamizados pelo celular (LYRA, 2009), tornou-se possível vivenciar a cultura de outra forma, mais presente, mesmo que de forma virtual. Portanto, apresentar novas alternativas de criação de conteúdos aos alunos, a partir de suas vivências em sala de aula, acaba por proporcionar-lhes novas formas de apreciar e compartilhar suas experiências culturais, contribuindo para que eles possam explorar novas - e cada vez mais dinâmicas - práticas de linguagem.

Assim, inserir, propositadamente, as tecnologias nesses processos de criação de conteúdo a partir do que foi ensinado pode motivar os aprendizes ainda mais a aprender (bem como compartilhar o que aprenderam), unindo suas capacidades de lidar com as diversas ferramentas às suas aprendizagens formais.

#### **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir este trabalho, retomamos os questionamentos feitos na introdução: qual o lugar da cultura no ensino de inglês? Como língua e cultura podem ser ensinadas em conjunto, de maneira que o aprendiz seja mergulhado em contextos significativos de aprendizagem? Como a tecnologia pode contribuir nesse processo?

Como afirmado anteriormente, língua e cultura andam de mãos dadas. Logo, podemos afirmar que ensinar uma língua sem se valer dos aspectos culturais que a formam é o mesmo que se limitar a ensiná-la de forma descontextualizada e longe das situações comunicativas nas quais os falantes são imersos diariamente.

Portanto, é necessário que o professor esteja atualizado, no que se refere à

língua e às culturas dos países que constituem o idioma que ensina (não excluindo outras), aos contextos em que são usadas, bem como às ferramentas - em constante evolução - que podem ser utilizadas nesse processo, para que a aprendizagem não seja apenas superficial e os alunos não se tornem limitados ao colocarem em prática o que aprendem.

Assim, o conhecimento da cultura pode levar falantes a desenvolver e a utilizar a linguagem com maior propriedade, bem como o senso crítico-reflexivo, estimular a criatividade, podendo também despertar neles o interesse por culturas e artes, o que pode revelar até mesmo o desejo de se tornarem futuros artistas, considerando as tecnologias e ferramentas que podem ser utilizadas para a produção de sentido e o compartilhamento de experiências e novas aprendizagens com pessoas de vários lugares do mundo, jamais desprezando o seu lugar e a própria cultura.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de reflexões realizadas na disciplina “A arte como representação social na pós-modernidade”, no primeiro semestre de 2017 no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem da UENF, lecionada pelo saudoso professor e poeta Pedro Lyra (in memoriam), a quem agradecemos pelas conversas e considerações sobre cultura e arte.

Agradecemos, também, à FAPERJ/UENF pelo apoio financeiro às nossas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Vanessa; MAGALHAES, Vivian. **Cem aulas Sem Tédio: Sugestões Práticas e Divertidas para o professor de língua estrangeira**. Santa Cruz: Editora IPR, 2008.

ARAUJO, A. R. de; VOSS, R. de C. R. Cinema em sala de aula: identificação e projeção no ensino/aprendizagem da língua inglesa. In: **Comunicação e Cultura**. v. 8, n. 15. Caxias do Sul, 2009.

BENEVENUTI, C. B. A importância da dramatização em sala de aula: o ensino de língua articulado às novas tecnologias. **Anais...** Belo Horizonte, Texto Livre, 2017.

BRAWERMAN-ALBIN, A.; WERNER, M. P.; MARTINEZ, C. A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas. In: **Revista SoLetras**, n. 26, ed. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/viewFile/7897/7889>>. Acessado em: 13 jan. 2017.

CAETANO, J. M.; FETTERMANN, J. V.; SOUZA, S. M. F.; MUNIZ, V. F. S. G.; LUQUETTI, E. F. C. Linguagem na internet e estudo do léxico: o caso do vocábulo Namastemer. In: HENRIQUE, A. R. P.; CASTELANO, K. L. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares em Educação, Comunicação e Novas Tecnologias**. v. 43, Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

CRYSTAL, D. **Language and the Internet**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

FETTERMANN, J. V. **Os entornos da rede social My English Club e suas intervenções nos**

**ambientes presenciais de aprendizagem da Língua Inglesa.** UENF. 143 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cognição em Linguagem do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, 2012.

GENC, B.; BADA, E. Culture in language learning and teaching. **The Reading Matrix**, v. 5, n. 1, 2005.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas/SP: Papyrus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford, Pergamon Press, 1982.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1996.

LYRA, P. **O espaço pós-moderno da cultura.** In: Revista Tempo Brasileiro – A cultura no ciberespaço. Pedro Lyra (Org.). n. 179, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

MARTINS, N. C. B. Cinema em sala de aula no Ensino/aprendizado da língua inglesa. In: **Diálogos e Saberes.** Mandaguari. v. 10, n. 1, p. 177-180, 2014. Disponível em: <<http://seer.fafiman.br/index.php/dialogosesaberes/article/viewFile/351/340>>. Acessado em: 20 jun. 2017.

MET, M. Teaching content through a second language. In: GENESEE, F. **Educating Second Language Children – The whole child, the whole curriculum, the whole community.** 12<sup>th</sup> printing, New York: Cambridge University Press, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** UFMG/CNPq/FAPEMIG, 1995. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2010.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre, RS: ArtMed, 2002.

SANTOS, J. R.; OLIVEIRA, H. A. A. de. **Música e o ensino de língua inglesa.** Disponível em: <http://www.anais.ueg.br/index.php/congressoeducacaoipora/article/viewFile/4412/2599>. Acessado em: 20 jun. 2017.

SOUZA, C. H. M. de; GOMES, M. L. M. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias.** Ed. FAFIC. Rio de Janeiro; 2003.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente.** Trad. Grupo de Desenvolvimento e ritmos Biológicos – Departamento de Ciências Biológicas – USP. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOYCIECHOWSKI, E. **Música: uma proposta para o ensino de língua inglesa na escola pública.** 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

#### **Links citados no texto:**

**TED Talk “Don’t ask where I come from, ask where I’m a local”** (Taiye Selasi) – Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/taiye\\_selasi\\_don\\_t\\_ask\\_where\\_i\\_m\\_from\\_ask\\_where\\_i\\_m\\_a\\_local](https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local)>

**Vídeo clip da música Glory, de John Legend** - Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=HUZOKvYcx\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=HUZOKvYcx_o)>

**Atividade com a música Glory** - Disponível em: <<http://realptl.portugueslivre.org/realptl/arquivos/1180>>.

**Site da UFMG com atividades com Música** - Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/arado/songs.html>>.

***Blog Movie segments to assess grammar goals*** - Disponível em: <<http://moviesegmentstoassessgrammargoes.blogspot.com.br/>>.

## IDIOMAS SEM FRONTEIRAS: BREVE OLHAR SOBRE O MÓDULO I DO CURSO DE ESPANHOL EM UM CÂMPUS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

**Elita de Medeiros**

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL  
Tubarão - SC

**RESUMO:** Este trabalho teve como objetivo conhecer a impressão dos alunos acerca do curso de Espanhol - Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF oferecido em um câmpus do IFSC, bem como conhecer os índices de evasão e reprovação no referido curso. A pesquisa foi caracterizada como mista, pois apresenta aspectos de bibliográfica e documental; também quali-quantitativa, além de ser exploratória. A coleta de dados utilizou questionário semiestruturado para conhecer a impressão dos alunos, e o levantamento acerca da evasão e reprovação foi coletado em documentos disponíveis na Plataforma Moodle. Os resultados apontaram que houve alunos matriculados que nunca acessaram o sistema; o índice de evasão alcançou metade dos matriculados, e de reprovação alcançou 25%. Entre as impressões dos alunos, 80% já haviam realizado um curso a distância; 80% classificaram como uma experiência satisfatória de aprendizagem; e 70% considerou que aprendeu muito. Entre as dificuldades destacam-se o uso do Moodle, insatisfação por não receber todo o material impresso e DVD e inconsistências nas atividades da Plataforma.

Como sugestões de melhorias foram pontuadas aulas de conversação, mesmo webconferências; entrega do material físico de apoio e maior cuidado com inconsistências na Plataforma Moodle. Conclui-se que a experiência foi bem-sucedida e alcançou seus objetivos de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância (EaD). Ensino de Idiomas. Evasão e reprovação.

**ABSTRACT:** This work had as aim to know the students impressions on the Spanish course – Languages without borders (Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF in Portuguese acronym) offered in a campus of IFSC, as well as knowing the evasion and failure indexes in the mentioned course. The research was characterized as bibliographic and documental; also quali-quantitative, further exploratory one. Data collection used semi structured questionnaire to know the students impressions and the survey on the evasion and failure was collected in documents available on the Moodle Platform. The results pointed there were students enrolled who never accessed the system; evasion index achieved half students, and failure one reached 25%. Among the students' impressions, 80% already have attended a distance learning course and 70% considered that learned a lot. Among difficulties we highlight the Moodle usage, non-satisfaction because they did not

receive all the printed material and the DVD and inconsistencies on the activities in the Platform. As improvement suggestions, class conversations were pointed, even as web conferences, delivering all the support physical material and higher care on inconsistencies in the Moodle Platform. We concluded that the experience was successful and reached its teaching goals.

**KEYWORDS:** Distance learning. Language teaching. Evasion and failure.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Programa Idiomas sem Fronteiras, que ocorre em todo o país, foi criado para possibilitar acesso a universidades de países onde as aulas acontecem em outros idiomas, para alunos interessados nos programas de mobilidade estudantil. Também se destina a atender à comunidade universitária que recebe alunos estrangeiros e, por esta razão, oferta cursos presenciais, a distância e testes de proficiência (BRASIL, 2016).

Nos campi do Instituto Federal de Santa Catarina são oferecidas as línguas inglesa e espanhola na modalidade a distância, dentro do programa.

[A] Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, *apud* HACK, 2011, p. 14).

Como a oferta de ensino de línguas na modalidade a distância é relativamente nova, como o próprio ensino a distância o é, considerando a modalidade presencial, e esta é a primeira turma no curso de Espanhol do câmpus estudado, no sul de Santa Catarina, este trabalho justifica-se por contribuir com uma breve análise da experiência que o Módulo I proporcionou.

Para tanto, é necessário subsídio teórico para refletir acerca da Educação a Distância – EaD.

Peters (2001) pontua que os estudantes que reconhecem suas necessidades de estudo são autônomos. Eles conduzem e avaliam seu processo de aprendizagem. Para Belloni (2001), o estudante não é um produto, ou um objeto, na aprendizagem autônoma: é um sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem. A autora ainda esclarece que muitos discentes não se tornam aprendizes autônomos, realizando aprendizagem passiva por acreditar que, ao se tratar de EaD, a evolução nos estudos não necessitará esforço e dedicação.

Neste trabalho propôs-se investigar: (i) o índice de evasão dos alunos, relacionando o número de matriculados no IsF no primeiro semestre de 2016, e o número daqueles que realizaram a última avaliação do módulo I do curso em um câmpus do IFSC no Sul de Santa Catarina; (ii) o índice de reprovação; e a (iii) a impressão dos alunos acerca da experiência, utilizando questionário com perguntas abertas e fechadas, além dos dados disponíveis na Plataforma Moodle, utilizada para o ensino do idioma espanhol.

Este artigo está estruturado em quatro partes. A primeira delas é esta introdução. A segunda seção discorre sobre a metodologia adotada e a coleta de dados realizada. Na terceira seção estão dispostos os resultados alcançados e as discussões acerca deles. A quarta e última seção configura as considerações finais acerca da pesquisa, seguida pela lista das referências utilizadas.

## 2 | METODOLOGIA

Esta pesquisa é mista, pois se caracteriza como levantamento, de acordo com os métodos empregados, e também bibliográfica e documental. Caracterizamos como levantamento em razão do questionário enviado aos alunos, pois foi realizada uma “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2010, p. 35). O questionário permite estudo comparativo e modelagem estatística (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2010), mesmo que não se trate de uma pesquisa exclusivamente quantitativa.

Ainda é importante mencionar Bell (2010, p. 140, tradução minha), que é bastante clara quanto aos questionários: “você somente alcançará o estágio de desenvolver o questionário depois que tiver realizado o trabalho preliminar de planejamento, pesquisado e decidido exatamente o que você precisa saber”. Portanto, foram definidas as impressões que se gostaria de saber e determinou-se a estrutura do questionário com cinco perguntas: três delas fechadas, que forneceram dados estatísticos; e duas abertas, que possibilitaram que os alunos expressassem livremente suas opiniões.

Também é documental, pois parte dos dados foi coletada no sistema Moodle do curso e, de acordo com Gil (2010), há pesquisas que são consideradas ora bibliográficas, ora documentais. A pesquisa documental se vale de todo tipo de documentos, por que recolhe dados brutos, sem interpretação oficial (COOPER; SCHINDLER, 2001), configurados nos questionários aplicados. É bibliográfica em razão da fundamentação teórica (GIL, 2010), e porque este tipo de pesquisa “opera a partir do material já elaborado” (RAUEN, 1999, p. 28).

Segundo os objetivos, esta é uma pesquisa exploratória, pois visa a proporcionar maior familiaridade com o tema, buscando torná-lo mais explícito (GIL, 2010). Com base em Bauer e Gaskell (2010, p. 23, grifos dos autores), é possível afirmar que esta pesquisa é quali-quantitativa, pois “está centrada ao redor [sic] do levantamento de dados (survey) e de questionários”, ambos procedimentos utilizados neste trabalho. Contudo, o aspecto qualitativo vem das impressões dos alunos que, embora embasado em dados percentuais e, portanto, quantitativos, refere-se às suas impressões e, conseqüentemente, também é qualitativo.

O objetivo geral deste trabalho foi conhecer as impressões dos alunos matriculados no Programa IsF, no curso de Espanhol do IFSC – em um câmpus do sul de Santa Catarina, os quais realizaram a avaliação final, última etapa do curso. Para alcançar este objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram traçados: realizar pesquisa

sobre as impressões que os alunos tiveram sobre o curso, respondendo questionário semiestruturado, encaminhado via Google Docs, pois, desta forma, o anonimato dos alunos se mantém; verificar o índice de reprovação do curso, com base nos dados disponíveis no Moodle; averiguar o índice de evasão do curso.

Não foram pesquisadas as razões que levaram os alunos à evasão, ficando este aspecto como sugestão para trabalhos futuros.

## 2.1 LEVANTAMENTO DE DADOS

Os primeiros dados levantados ocorreram por meio do questionário enviado aos quinze alunos que realizaram a avaliação final. Enviado por e-mail através do Google Docs, foram utilizadas apenas cinco questões, três delas de múltipla escolha e duas discursivas. Este procedimento visava à obtenção de informações sobre a impressão dos alunos a respeito do curso.

Em seguida foi buscado, no Moodle, o número de alunos inscritos e o número dos que realizaram a prova, podendo, desta forma, calcular o índice de evasão do curso. Em seguida foi verificado o índice de reprovação, com base no resultado final da avaliação de recuperação.

Após a coleta de dados foi procedida sua compilação e análise, conforme discutido no próximo item.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A amostra foi composta, inicialmente, por quinze alunos que frequentaram o curso, dos 30 matriculados. Dentre o total de matriculados, quinze se evadiram, correspondendo a 50%, portanto, metade dos alunos. Dos quinze participantes do curso e que realizaram a prova final – última avaliação e última etapa do curso, aos quais foi enviado o questionário, 10 responderam, totalizando 66,66%.

As três primeiras perguntas do questionário eram fechadas. A primeira delas questionou se o aluno já havia realizado um curso a distância, e 80% dos respondentes afirmaram que sim. A questão seguinte inquiriu como o aluno classificou a experiência de aprendizagem no primeiro módulo. Entre as opções de resposta para esta questão fechada estavam satisfatória ou insatisfatória. Dos respondentes, 80% afirmaram que a experiência foi satisfatória. A terceira questão inquiriu sobre a aprendizagem, e as opções de resposta foram que o aluno considerou que aprendeu muito, pouco, ou quase nada. Dos respondentes, 70% considerou que aprendeu muito, 30% considerou que aprendeu pouco, e não houve respondentes que optaram por quase nada.

As duas últimas questões eram abertas, e a quarta pediu aos alunos que relacionassem suas dificuldades durante o primeiro módulo do curso. Entre as respostas que os alunos listaram, podemos verificar as seguintes transcrições:

O uso do sistema moodle;

[...]

Algumas atividades com as respostas diferentes do que a questão pedia [...] e a falta dos livros impressos para poder estudar a qualquer hora;

[...]

[...] estudar mais, pesquisar mais e parar de reclamar e dizer que não teve tempo. Tive as melhores opções, mas poderia ter sido mais incisivo;

[...]

Minhas dificuldades foram na fala. Ainda há muito o que aprender.

[...]

Datas erradas para entrega das atividades, e a grande quantidade de erros no conteúdo online inclusive nas avaliações.

[...]

Informações desencontradas no site e erros na apostila e no sistema moodle.

[...]

Atividades e exercícios confusos;

[...]

Saber de quais regiões eram certas palavras; problemas com comunicação (ajuda); problemas com o acesso de atividades.

[...]

Pouco tempo para estudar.

As dificuldades no uso da Plataforma Moodle foram relatadas pelo contingente de alunos que ainda não havia realizado algum curso a distância. Embora a Plataforma seja largamente utilizada, principalmente por Universidades e Institutos Federais, o primeiro contato com o sistema pode ser difícil para alguns alunos. Entretanto, como a utilização de qualquer sistema, precisa de prática e dedicação, o que se pode inferir que não houve por parte de alguns alunos, ao afirmarem que tinham pouco tempo para estudar. Além disso, percebeu-se que a maioria dos alunos tinha pouco tempo de acesso nos registros da Plataforma Moodle, o que realmente impede que as dificuldades sejam sanadas pelo uso. Como este aspecto não fazia parte dos objetivos relacionados no início do desenvolvimento da pesquisa, não foi dado tratamento estatístico.

A menção de “algumas atividades com as respostas diferentes do que a questão pedia [...]”, “grande quantidade de erros no conteúdo online inclusive nas avaliações” e “Informações desconstruídas no site e erros na apostila e no sistema moodle”, além de “Atividades e exercícios confusos” referiam-se a inconsistências nas atividades. Estes problemas foram sanados na medida em que o curso ocorria e, em razão de ser oferecido para todos os polos ao mesmo tempo e demandar intervenção do sistema central da instituição, tomou alguns dias até que fosse devidamente resolvido. Estas respostas dos alunos corroboram o que afirma Belloni (2001), quando aponta que o aluno é um sujeito ativo; e a afirmação de Peters (2001), ao pontuar que os alunos são autônomos.

Ao mencionarem “pouco tempo para estudar” e “estudar mais, pesquisar mais e parar de reclamar e dizer que não teve tempo”, e que as melhores opções foram ofertadas, mas poderia[m] ter sido mais incisivo[s]”, e que “há muito o que aprender”, os alunos demonstram relacionar com problemas para conciliar o estudo às atividades pessoais, e reconhecem a necessidade de mais dedicação. Assim, novamente é possível ancorar-nos nas afirmações de Peters (2001), quando o autor pontua que eles reconhecem suas necessidades de estudo e conduzem e avaliam seu processo de aprendizagem.

A questão final pediu sugestões para melhorar o curso. Apenas cinco dos respondentes preencheram esta questão, e as sugestões seguem transcritas abaixo:

Ter aulas de conversação. Inclusive uma online com vídeos tipo webconferência.

[...]

Entrega dos materiais no prazo correto e material online correto para que não confunda quem estiver aprendendo.

[...]

Melhoria no sistema moodle.

[...]

Revisão para resolver os exercícios e atividades

[...]

Representar o sotaque de cada região; ter mais conversação.

Estas sugestões refletem a avaliação que os alunos fizeram não apenas do curso, mas das próprias necessidades de aprendizagem. A particularidade de ser uma língua estrangeira apontou para exercícios de conversação, que eram realizados apenas nos encontros presenciais. Embora houvesse a possibilidade de os alunos estudarem em laboratório disponibilizado pelo curso durante um período por semana, com tutor

presencial disponível, apenas dois dos quinze alunos eram assíduos. Estes tiravam suas dúvidas com a tutora e pediam auxílio no uso da Plataforma e para a compreensão dos exercícios propostos. Por se tratar de um curso a distância, a maioria dos alunos não frequentava assiduamente o polo, apenas durante as atividades obrigatórias. Por esta razão houve a sugestão de aulas de conversação por web conferências.

A entrega do material, mencionada pelos alunos, que não ocorreu nos prazos previstos e, inclusive, a segunda e terceira partes do material impresso nunca chegaram a ser produzidas, foi reflexo do corte de verbas federais que ocorreu no período em que o curso estava em andamento.

As respostas do questionário permitem inferir que o curso atingiu o objetivo pedagógico, pois 4/5 (quatro quintos) dos alunos afirmaram que este não foi o primeiro curso a distância que realizaram, mas este mesmo quantitativo qualificou a experiência como satisfatória.

O fato de 30% dos alunos terem afirmado que aprenderam pouco pode ser considerado uma particularidade, já que havia alunos nativos de língua espanhola na turma, e discentes com experiência e nível de espanhol mais alto que o oferecido pelo curso. Também era o único nível oferecido no polo e não havia nivelamento ou opção para cursar outros níveis. Assim, estes alunos poderiam realmente ter aprendido mais, considerando seu ponto de partida de aprendizado estar além dos outros 70%.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos alunos, problemas com o sistema Moodle realmente existiram, como modificação de datas e desconfiguração de atividades, como foi constatado durante as aulas presenciais e nas aulas em que a tutora presencial esteve à disposição dos alunos.

Atividades com respostas diferentes do que se considera correto também foram constatadas, e os fatos foram informados para a tutora a distância, para que chegasse a outras instâncias e as providências fossem tomadas. Estes fatos também foram comentados em fórum dos tutores, com o mesmo objetivo.

Os próprios alunos reconheceram que sua dedicação esteve aquém do necessário, que os maiores problemas são na fala e que ainda há um caminho a percorrer.

Também ficou claro que gostariam de utilizar o material impresso, pois receberam apenas o primeiro dos três livros. Também se percebeu que o tempo de uso de um computador com conexão à internet não ocorre com tanta facilidade, por parte dos alunos. Estes dados ficam disponibilizados pelo sistema Moodle, e podem ser acessados pela equipe de ensino, composta por tutores, professores e coordenadores.

Os problemas com a comunicação podem ter ocorrido por questões de adaptação, já que nem todos utilizaram todos os recursos oferecidos pelo Moodle, e também deixaram de realizar parte das atividades.

O que se percebe, entre as sugestões para melhorias no curso, é uma subutilização dos recursos. Havia uma tutora presencial à disposição dos alunos, mas poucos deles aproveitavam sua presença e o espaço no câmpus. Das cinco sugestões, três já estavam à disposição dos alunos. As melhorias no Moodle a que os respondentes se

referiram podem ser entendidas como os problemas considerados técnicos ocorridos no primeiro módulo, como a configuração de respostas inadequadas; já a entrega de material impresso depende de recursos federais.

Quanto ao índice de evasão, este chegou a 50% dos matriculados, o que configura metade da turma esperada. Destes alunos, 30% formalizaram suas matrículas, mas nunca acessaram o sistema. As razões para evasão não foram pesquisadas em função da dificuldade de contato com os alunos, mas é um fator de extrema importância para a Educação a Distância. Ao considerar os investimentos escassos na Educação como um todo em nosso país, o fato de haver um curso disponível, em andamento, do qual metade dos matriculados se evade e não há possibilidade de preencher estas vagas configura pouco aproveitamento dos recursos disponíveis, tão preciosos em todos os períodos, mas principalmente em tempos de recessão econômica.

Quanto ao índice de reprovação, este atingiu 25%, considerado bastante alto em nossa avaliação, correspondendo a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) dos alunos. Contudo, um olhar mais aprofundado revela que os alunos que não atingiram a média mínima conseguem se comunicar verbalmente, dentro do esperado para o nível de ensino cursado, mas as avaliações tinham maior peso na parte escrita. Este dado corrobora a própria impressão dos alunos, de que faltou dedicação e estudo, apresentada nas respostas transcritas.

Contudo, consideramos que o módulo I atingiu seus objetivos, dentro das especificidades apresentadas pelos alunos, já que 75% daqueles que realizaram a prova, independentemente de sua assiduidade nas atividades, conseguiram atingir a média mínima esperada para aprovação.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento da pesquisa para este trabalho buscou-se, como objetivo geral, conhecer a impressão de alunos de uma turma do Curso de Espanhol do Programa Idiomas sem Fronteiras, ofertada em um câmpus do Instituto Federal de Santa Catarina, no sul do Estado. Além disso, também se procurou definir os índices de evasão e reprovação do referido curso.

A pesquisa teve características mista, por ser bibliográfica e documental; além de ser exploratória e quali-quantitativa (RAUEN, 1999; COOPER; SCHINDLER, 2001; BAUER; GASKELL, 2010; GIL, 2010).

Os dados referentes às impressões dos alunos foram coletados por meio de questionário semiestruturado, que contou com cinco perguntas: três delas eram fechadas e duas abertas. Além disso, os índices de evasão e reprovação foram levantados através da Plataforma Moodle, sistema utilizado para o ensino e gerenciamento da turma.

Dos dados levantados, observou-se que 30% dos alunos matriculados nunca acessaram o sistema, e a evasão atingiu o índice de 50%; portanto, metade da turma. Não foram pesquisadas as razões que levaram os alunos à desistência, ficando como

sugestão para trabalhos futuros, dada a importância do aproveitamento dos recursos destinados a estas vagas, que ficaram ociosas durante o curso.

O índice de reprovação atingiu 25%, considerado bastante alto em nossa leitura, visto que corresponde a  $\frac{1}{4}$  (um quarto) dos alunos que frequentaram as aulas. Entretanto, ao analisar as impressões dos alunos por meio das respostas do questionário, ficou evidente o reconhecimento de que faltou dedicação e estudos por parte deles. Voltando às questões fechadas, que ofereceram subsídio quantitativo, foi percebido que 80% deles já haviam realizado curso a distância; o mesmo índice considerou a experiência satisfatória, e 70% considerou que aprendeu muito.

Nas questões abertas, ao relacionar as dificuldades, mereceram destaque aquelas relacionadas com o uso da Plataforma Moodle, insatisfação por não receber todo o material impresso e DVD, e inconsistências nas atividades propostas. As dificuldades encontradas foram atribuídas ao pouco contato com a Plataforma, em número e tempo de acesso, corroborando a afirmação dos próprios alunos, de terem pouco tempo para estudar.

É importante destacar as considerações de Belloni (2001), ao afirmar que muitos alunos realizam aprendizagem passiva por acreditar que a evolução dos estudos não necessitará de esforço e dedicação, por se tratar de EaD.

A última questão pedia sugestões de melhorias, e os alunos listaram a necessidade de aulas de conversação, mesmo por webconferências; entrega do material físico de apoio e, ainda, maior cuidado com inconsistências presentes na Plataforma Moodle; também revisão para resolver exercícios e atividades, e mais conversação, pontuando variações linguísticas entre os países de língua espanhola. Destas sugestões, algumas já poderiam ter sido bem mais utilizadas pelos alunos, pois uma tutora presencial esteve à disposição no câmpus um período por semana, durante todo o curso, e apenas dois dos quinze alunos eram assíduos. Ao visitar o câmpus, os alunos tinham acesso à conversação com a tutora, podendo verificar as variações linguísticas, além de revisar o conteúdo para resolver exercícios e atividades. Portanto, por se tratar de curso a distância, a maioria dos alunos visitava o câmpus apenas durante as atividades obrigatórias, subutilizando recursos disponíveis.

As inconsistências na Plataforma foram resolvidas no decorrer do curso, e não imediatamente, como alguns alunos supunham. Apenas a questão do material de apoio não pode ser resolvida, pois depende da liberação de recursos federais. Contudo, é importante destacar que todo o material que correspondia aos livros físicos e ao DVD estavam disponíveis na Plataforma Moodle, o que permite inferir a existência de certa preferência dos alunos pelos livros e DVD, ao invés da tela do computador e dos arquivos de áudio.

Conclui-se que a experiência foi bem sucedida e também alcançou seus objetivos de ensino, visto apresentar aprovação de 75% dos alunos; 70% dos respondentes da pesquisa considerarem que aprenderam muito; e 80% deles classificarem a experiência como satisfatória.

Este trabalho também alcançou seus objetivos na íntegra, ao perceber a impressão geral dos alunos, traçar os índices de evasão e de reprovação, conforme proposto no início da pesquisa. Espera-se, ainda, que a pesquisa possa ser continuada por meio de outros trabalhos que visem a conhecer as razões que levam os alunos matriculados a desistirem do curso, aproveitando melhor os poucos recursos investidos na Educação, principalmente a Distância.

## REFERÊNCIAS

BAUER; Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER; Martin W.; GASKELL, George. [org]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELL, Judith. **Doing your research Project**. England: McGraw Hill – Open University Press, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Idiomas sem fronteiras**. Disponível em: <<http://isf.mec.gov.br/>>. Acesso em 11 jul. 2016.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Método de Pesquisa em Administração**. 7ª Porto Alegre, Rs: Bookman, 2001.

HACK, Josias R. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

RAUEN, Fábio J. **Elementos de iniciação à pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 1999.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA** Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-275-3

